

Ei-produktiivinen toiminta peruskoulu- kontekstissa opetushenkilökunnan kokemana

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Erityispedagogiikka
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Syyskuu 2019
Osmo-Matias Ojanen

Ohjaaja: Eira Suhonen



| | | | |
|---|--|---|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen | | Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos | |
| Tekijä - Författare - Author Osmo-Matias Ojanen | | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Ei-produktiivinen toiminta peruskoulu-kontekstissa opetushenkilökunnan kokemana | | | |
| Title | | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Eira Suhonen | | Aika - Datum - Month and year Syyskuu 2019 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 s + 9 liites. |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimus käsittelee ei-produktiivista toimintaa peruskoulu-kontekstissa opetushenkilökunnan kokemana. Opetushenkilökunnan kokemusten keskiössä on ollut ei-produktiivisesti käyttäytyvä oppilas. Tutkimuksen aineisto koostui 87 vastauksesta, joista tähän tutkimukseen valittiin 63. Aineisto kerättiin CICO (check in, check out) -koulutuksen yhteydessä syksyllä 2017 ja keväällä 2018.</p> <p>Vastaukset analysoitiin tässä tutkimuksessa aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen teoreettinen osuus kytkeytyy tutkimuksessa oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen määritelmiin, koulun ei-produktiivisen toiminnan tutkimuksiin ja ekologiseen luokahuonemalliin. Aineiston analyysitapa on saanut vaikutteita Hoodin (2007) geneerisestä induktiivisesta laadullisesta tutkimusmallista. Tutkimuksessa korostuu opetushenkilökunnan subjektiiviset kokemukset oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä, jonka yhteydessä esiin tulleita muita koulu-kontekstissa esiintyviä ei-produktiivisuuteen liitettyjä teemoja nousee esiin.</p> <p>Tutkimustuloksista muodostettiin kuvaus opetushenkilökunnan kokemuksista ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa. Sen lisäksi tavoitteena oli myös tuottaa tietoa, jonka avulla voidaan lisätä ymmärrystä ei-produktiivisuuden ilmiöstä yleisesti peruskoulun opetushenkilökunnan tarpeisiin.</p> <p>Opetushenkilökunnan kokemukset ei-produktiivisesta toiminnasta paikallistettiin tässä tutkimuksessa oppilaaseen, opettajaan, koulun toimintakulttuuriin, sidosryhmiin sekä oppilaan huoltajiin. Lisäksi koulun ei-produktiivisen ja produktiivisen toimintaan liittyviä taustatekijöitä kartoitettiin. Tutkimuksessa esitettyjen tulosten mukaan opetushenkilökunta tiedostaa myös muut kuin oppilaasta itsestään johtuvat syyt oppilaan ei-produktiivisen käytöksen taustalla.</p> <p>Oppilaiden ei-produktiivinen käytös on opetushenkilökunnalle entuudestaan hyvinkin tuttua koulu-maailmassa. Huolimatta siitä, että ilmiö tunnistetaan ja siihen liittyviä muita koulukontekstiin liittyviä tekijöitä osataan nimetä, koulujen olisi hyvä pohtia muun muassa sitä, millaisia proaktiivisia ja yhteisöllisiä puuttumisenkeinoja oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen olisi hyvä kehittää ja olla olemassa.</p> | | | |
| Avainsanat - Nyckelord ei-produktiivinen käytös, ei-produktiivinen toiminta, peruskoulu | | | |
| Keywords unproductive behaviour, non-productive activity, primary school | | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttätymistieteet / Minerva | | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | | |



| | | | |
|---|--|--|--|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences | | Laitos - Institution - Department Teacher Education | |
| Tekijä - Författare - Author Osmo-Matias Ojanen | | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Ei-produktiivinen toiminta peruskoulu-kontekstissa opetushenkilökunnan kokemana | | | |
| Title Non-productive activities in elementary school context experienced by the teaching staff | | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Education | | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Eira Suhonen | | Aika - Datum - Month and year September 2019 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 70 pp. + 9 appendices |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The study deals with non-productive activities in the primary school context as experienced by teaching staff. At the center of the teaching staff's experience has been a non-productive student. The study material consists of 87 responses, of which 63 were selected for this study. The material was collected during the CICO (check in, check out) training in autumn 2017 and spring 2018.</p> <p>The responses of these study were analyzed by data-based qualitative content analysis. The theoretical part of the study is linked to the definitions of students' non-productive behavior, the school's non-productive studies in general and the ecological classroom model. The method of data analysis has been influenced by Hood's (2007) generic inductive qualitative research model (IQRM). The study emphasizes the subjective experiences of the teaching staff on students' non-productive behaviors, with the emergence of other non-productive themes in the school context.</p> <p>The research results formed the model of the teaching staff's experiences of non-productive activities in primary school. The aim of this study was also to provide information that could help to increase the understanding of the phenomenon of non-productivity to the needs of the elementary school teaching staff in general.</p> <p>According to the results of the research, teachers' experiences of pupils' non-productive behavior at primary school were related not only to the students' own activities but also to the teaching staff, school culture, caregivers and school stakeholders. In addition, the background factors related to the non-productive and productive activities of the school were mapped.</p> <p>Pupils' unproductive behavior seems to be well known to the teaching staff in the school context. Although the phenomenon is recognized and other factors related to the school context can be identified, schools should consider, among other things, what proactive and collaborative interventions for non-productive behavior of pupils would be good to develop.</p> | | | |
| Avainsanat – Nyckelord ei-produktiivinen käytös, ei-produktiivinen toiminta, peruskoulu | | | |
| Keywords unproductive behaviour, non-productive activity, primary school | | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva | | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | | |

Sisällys

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | TEOREETTINEN TAUSTA | 4 |
| 2.1 | Produktiivisuus ja ei-produktiivisuus opetus- ja kasvatustutkimuksissa... | 4 |
| 2.2 | Oppilaiden ei-produktiivinen käytös | 10 |
| 2.3 | Ei-produktiivinen ja produktiivinen toiminta peruskoulussa | 14 |
| 2.4 | Sullivanin, Johnsonin, Owensin & Conwayn ekologinen luokkahuonemalli | 15 |
| 3 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 21 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 22 |
| 5 | TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA | 25 |
| 5.1 | Opetushenkilökunnan kokemukset ei-produktiivisesta toiminnasta | 26 |
| 5.1.1 | Oppilaiden ei-produktiivinen käytös | 26 |
| 5.1.2 | Koulun toimintakulttuuriin liitetty ei-produktiivinen toiminta | 34 |
| 5.1.3 | Opetushenkilökuntaan liitetty ei-produktiivinen toiminta..... | 37 |
| 5.1.4 | Huoltajiin liitetty ei-produktiivinen toiminta | 40 |
| 5.1.5 | Koulun sidosryhmiin liitetty ei-produktiivinen toiminta..... | 42 |
| 5.2 | Opetushenkilökunnan käsitykset siitä, miksi oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen koulussa on vaikea saada muutosta | 43 |
| 5.3 | Oppilaiden ei-produktiivista käytöstä vähentäviä käytänteitä..... | 46 |
| 5.4 | Keskeisimmät tulokset | 49 |
| 5.5 | Johtopäätökset | 61 |
| 6 | LUOTETTAVUUS | 63 |
| 7 | POHDINTAA..... | 67 |
| | LÄHTEET | 71 |
| | LIITTEET..... | 79 |

TAULUKOT

| | |
|---|----|
| Taulukko 1. Angus et al. (2009) Oppilaan ei-produktiviinen luokkahuonekäytös | 13 |
| Kuvio 1. Ekologinen luokkahuone malli (Sullivan et al, 2014). Muotoiltu Ashmanin ja Conwayn (1997, 4) ja Conwayn (2015, 198-230) ekologisen opetus- ja oppimismallin pohjalta. | 16 |
| Kuvio 2. Teoreettinen malli peruskoulun ei-produktiivisesta toiminnasta opetushenkilökunnan kokemana. Keskiössä oppilaan ei-produktiivinen käytös. ... | 60 |

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa käsitellään ei-produktiivista toimintaa peruskoulu-kontekstissa opetushenkilöstön kokemana. Ei-produktiivisen toiminnan kokemukset pohjaavat opetushenkilökunnan subjektiivisiin kokemuksiin oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä, jonka yhteydessä opetushenkilökunta tuo esiin myös muita peruskoulu-kontekstissa ilmenviä ei-produktiivisen toiminnan ilmiöitä.

Hattien (2003) mukaan oppilaiden käytöksen ja akateemisen suoriutumisen välillä on osoitettu olevan vahva yhteys keskenään. Tätä yhteyttä kuvaa parhaiten termit produktiivinen ja ei-produktiivinen käytös (Sullivan, Johnson, Owens ja Conway, 2014). Conwayn (2015, 200) mukaan oppilaiden menestymistä opinnoissa voidaan kuvata joko produktiiviseksi tai ei-produktiiviseksi riippuen siitä, miten oppilas menestyy tai ei menesty. Angus, McDonald, Ormond, Rybarcyk, Taylor ja Winterton (2009) kuvaavat ei-produktiivista oppilaiden käytöstä sellaiseksi toiminnaksi, joka ei tue akateemista oppimista. Sullivanin et al. (2014) mukaan sekä produktiivisen että ei-produktiivisen käytöksen selityksissä tulee ottaa huomioon myös koulun ekologinen oppimisympäristö kokonaisuudessaan ja siinä vaikuttavien eri komponenttien välinen vuorovaikutus keskenään. Keskeistä on ymmärtää, että produktiivisuus tai ei-produktiivisuus syntyy näiden elementtien vuorovaikutuksessa. (Sullivan et al., 2014). Useissa tutkimuksissa ei-produktiivisuutta onkin tarkasteltu myös muilta osin kouluun liittyvänä ilmiönä. Muun muassa Mathibe (2007) tarkasteli ei-produktiivista koulun johtamista, Rust (2010) opettajien ammatillista kehittymistä ja siihen liittyvää ei-produktiivisuutta ja Veale (2010) ei-produktiivista työilmapiiriä.

Oppilaiden akateemista suoriutumista vaikeuttavia tekijöitä kuvataan tässä tutkimuksessa käsitteellä ei-produktiivinen toiminta, joka on noussut laadullisen aineistolähtöisen sisälönanalyysin myötä tutkimuksen keskeiseksi lähtökohdaksi määrittää niitä eri osa-alueita, joita opetushenkilökunnan kokemukset oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä heijastavat. Tämä tutkimus tuo siten esille ne opetushenkilökunnan kokemukset, joita he liittävät ei-produktiiviseen toimintaan laajemmin peruskoulu-kontekstissa. Näiden opetushenkilökunnan kokemusten keskiössä on ollut ei-produktiivisesti käyttäytyvä oppilas.

Tämän tutkimuksen ajankohtaisuutta alleviivaavat viimeisimmät tutkimustulokset peruskoulun työrauhaan liittyvistä ongelmista ja haasteista. TALIS 2018 tutkimuksen mukaan vuoden 2013 jälkeen Suomen peruskoulujen työrauha ei ole kehittynyt parempaan suuntaan (OECD 2019). Oppitunneilla järjestyksen ylläpitämiseen kuluu iso osa ajasta, sillä oppilaiden kesken esiintyy edelleen muun muassa uhkailua, solvaamista ja henkistä kiusaamista kansainvälisesti vertailtuna hyvin runsaasti. (OECD 2019) Myös Angus et al. (2009) huomasivat tutkiessaan opetushenkilökunnan käsityksiä oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä, oppilaiden motivoinnin ja sitouttamisen erilaisiin oppimisaktiviteetteihin tuottavan opetushenkilöstölle jatkuvasti haasteita. Kyseiset tutkimustulokset herättävät kysymyksiä siitä, miksi tilanne ei ole muuttunut parempaan suuntaan ja millaisista syistä johtuu, että opettajat kokevat oppilaiden motivoinnin ja sitouttamisen jatkuvasti haasteelliseksi puuttua? Johtuuko se osittain oppilaista, opetushenkilökunnasta, johtamistavoista vai onko kysymys kenties nykyisen opetussuunnitelman heikkoudesta vastata oppilaiden käytöksen ongelmiin? Entä minkälaista roolia esimerkiksi koulun ulkopuoliset tekijät näyttelevät oppilaiden käytökseen liittyen? Mitään yhtä oikeaa vastausta näihin kysymyksiin ei varmasti ole. Conwayn (2015, 210) mukaan opetushenkilöstön tulisi kuitenkin olla tietoinen niistä ei-produktiivisuuteen liittyvistä ilmiöistä, jotka eivät tue oppilaiden akateemista suoriutumista.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty opetushenkilöstön haastatteluista CICO (Check in, Check out) -koulutuksen yhteydessä vuosina 2017–2018. CICO on opetushenkilöstölle räätälöity käytännön työkalu ja toimintamalli, jonka avulla oppilaan käyttäytymistä voidaan tukea ennalta asetettujen tavoitteiden suuntaisesti (Karhu, 2018). Tässä tutkimuksessa CICO ei kuitenkaan ole tutkimuksen kohde. Sen sijaan opetushenkilökunnan haastattelut, jotka on koottu kyseisen koulutuksen yhteydessä, tuovat esiin ei-produktiiviseen toimintaan liittyvät ilmiöt peruskoulu-kontekstissa.

Tässä tutkimuksessa opetushenkilökunnan kokemukset ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulussa lisäävät ymmärrystä niistä tekijöistä, joilla on aiempiin tutkimustuloksiin peilaten oletettavasti vaikutusta oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen joko sitä lisäävästi tai vähentävästi. Tutkimuksen tulosten tarkoitus on lisätä ymmärrystä oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen syistä ja tarkastella ei-produktiivisuutta laajemmin, kuin vain yksilöstä johtuvana syynä. Sen lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on luoda malli, jossa

kuvataan opetushenkilökunnan kokemuksia ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa esitellään produktiivisuuteen ja ei-produktiivisuuteen liittyviä aiempia tutkimuksia opetus- ja kasvatusalalta. Tarkoituksena on hahmottaa tutkittavan ilmiön aihepiirin kokonaisuutta sekä käsitellä niitä keskeisiä teemoja teoreettiselta kannalta, joita tämän tutkimusaineiston laadullisessa sisällönanalyysissä tuli esiin. Toisin sanoen tällä katsauksella pyritään syventämään niitä teemoja mitä tutkimuksen aineiston analyysi tuotti. Kirjallisuuskatsauksesta nousseiden tutkimusten tarkastelun tuloksena, havaittiin tiettyjen tutkimusten liittyvän läheisemmin tämän tutkimuksen tematiikkaan. Näistä tutkimuksista eritellään tarkemmin ne asiat, jotka liittyvät parhaiten tämän tutkimuksen teemoihin. Ensin katsauksessa käsitellään yleisiä huomioita produktiivisuudesta opetus- ja kasvatusalan tutkimuksissa. Toiseksi käydään läpi tutkimuksia produktiivisuudesta erityisopetuksen näkökulmasta. Kolmanneksi käsitellään yleisiä huomioita ei-produktiivisuudesta opetus- ja kasvatusalan tutkimuksissa. Sen jälkeen esitellään määritelmät oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä. Myös ei-produktiivisen toiminnan kytkentöjä tarkastellaan lyhyesti koulukontekstin eritasoihin liittyen. Lopuksi esitellään vielä Sullivanin, Johnsoinin, Owensin & Conwayn (2014) ekologinen luokkahuonemalli. Katsaus on toteutettu sovelletusti systemaattista kirjallisuuskatsausta¹ hyödyntäen.

2.1 Produktiivisuus ja ei-produktiivisuus opetus- ja kasvatusalan tutkimuksissa

Viimeisen kahdentoista vuoden aikana produktiivisuutta ja ei-produktiivisuutta on käsitelty opetus- ja kasvatusalan tutkimuksissa hyvin laaja-alaisesti. Se mitä produktiivisuudella tarkoitetaan ja millä tapaa se määritellään, riippuu kontekstista ja näkökulmasta.

¹ Systemaattista kirjallisuuskatsausta päädyttiin hyödyntämään tässä tutkimuksessa sen soveltuvien osien monestakin syystä. Ensinnäkin tarkoituksena oli osoittaa laaja-alainen perehtyminen kyseiseen ilmiöön ja tehdä näkyväksi se tapa, jolla siteeratut tutkimukset ovat valikoituneet tähän tutkimukseen (Metsämuuronen, 2011, 33.) Lisäksi Metsämuuronen viittaa aiempaan tutkimukseen, jonka mukaan perinteinen laaja kirjallisuuskatsaus on myös korvautumassa siitä syystä, että tiedon määrä kasvaa rajusti. Lisäksi systemoidulla kirjallisuuskatsauksella voidaan selkeämmin tavoitella jo olemassa olevien tulosten selkää ja tehokasta hyödyntämistä. (Metsämuuronen, 2011, 33.) Tässä tutkimuksessa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen vaiheita hyödynnettiin aihepiirin rajauksella, hyväksymis- ja poissulkukriteerien määrittelyillä. Systemaattista kirjallisuuskatsausta ei kuitenkaan jatkettu etsimällä tietoa muista tietokannoista kuten EBSCOhostista. Lisäksi viitehaku, käsin haku ja harmaa kirjallisuus jäivät pois.

ERICiin² (Education Resources Information Center) tehtyjen hakujen mukaan produktiivisuutta on käsitelty muun muassa koulun johtamisen ja hallinnollisen työn organisoinnin kannalta (Kraft, Marinell ja Yee, 2015; Fejohan ja Faniran, 2016; Karatas & Kaya, 2015; Suleman & Hussain, 2018; O'Connor, 2018), koulun organisaatiokulttuuriin liittyvänä ilmiönä (Tzianakopoulou & Manesis, 2018), koulun talouteen liittyvänä ilmiönä (Rolle, 2016;), opetushenkilöstön kompetenssien ja interventtioiden toteuttamisen kannalta (Khan, 2017) sekä digitaali- ja informaatioteknologian hyödyntämisen kannalta (Kumaliya, Yi & Fatih, 2018; Daltio, Gama, França, Prata & Veloso, 2018; Hartmann, Nyygaard Braae, Pedersen, Khalid, 2017). Lisäksi oppilaiden koulupudokkuuden vaikutuksia suhteessa kansakunnan ekonomiseen produktiivisuuteen tarkasteltiin yhdessä artikkelissa (Adelman, Székely, 2017) Useissa tutkimuksissa tarkasteltiin myös opettajien produktiivisuutta. (Fejohan ja Faniran, 2016; Tabancali, 2016; Anyi Einstein Moses, 2016; Rahayu, Ulfatin, Wiyono, Imron & Wajdi, 2018; Gülbahar, 2017). Ignellin, Daviesin ja Lundholmin (2017) pitkittäistutkimuksessa opiskelijoiden produktiivisuutta tarkasteltiin suhteessa heidän ajattelunsa kehittymiseen.

Edellä mainituista tutkimuksista voidaan päätellä produktiivisuuden olevan usein käytetty termi erilaisissa opetus- ja kasvatustutkimuskonteksteissa. Produktiivisuus, erityisesti konteksteissa, joissa käsiteltiin tai sivuttiin koulun toimintakulttuuria, opetushenkilöstön kompetensseja tai opiskelijoiden produktiivisuutta, lienevät lähimpänä tämän tutkimuksen tematiikkaa. Seuraavaksi avataan kyseisistä tutkimuksista pääkohdat.

Opettajien produktiivisuuteen vaikutti tutkimusten mukaan stressinhallinta taidot (Anyi Einstein Moses, 2016; Demir, 2018), kollegiaalinen tuki (Tabancali, 2016), koulutus (Fejohan ja Faniran, 2016) innovatiivisuus ja emotionaalinen älykkyys (Rahayu, ym., 2018), koulutuspolitiikka (Suleman & Hussain, 2018), omat asenteet (Islahi & Nasrin, 2019) sekä sitoutuneisuus työhön ja työyhteisöön luottaminen (Gülbahar, 2017). Oppilaiden sosioekonomisella taustalla ei löydetty vaikutusta opettajien produktiivisuuteen (Xu,

² Viimeisen kymmenen vuoden aikana ERIC tietokannassa on julkaistu 863 produktiivisuutta ja koulua käsittelevää artikkelia. Julkaisut haettiin hakusanoilla productivity AND school. Ensimmäisen haun suuren tuloksen vuoksi, hakua tarkennettiin siten, että hakuun hyväksyttiin vain vertaisarvioidut ja kokotekstin sisältävät tutkimusartikkelit. Tämän jälkeen tuloksia jäi vielä 157. Tämän jälkeen tehtiin vielä yksi rajausta aineiston hakuun siten, että tuloksiin hyväksyttiin tutkimukset viimeisen viiden vuoden ajalta. Tämän jälkeen tuloksia saatiin yhteensä 82. Kaikista artikkeleista käytiin läpi otsikot ja osasta tiivistelmät, joiden avulla saatiin yleisluontoinen katsaus siitä, miten produktiivisuutta on viimeisen viiden vuoden aikana käsitelty opetus- ja kasvatustutkimuksissa.

Özek, Hansen, 2015) Tutkimustulosten mukaan opettajien produktiivisuuteen liittyviä tekijöitä on tutkittu aiemmin siis sekä opetushenkilökuntaan itseensä liittyvinä tekijöinä, että myös niiden ulkoisten tekijöiden kannalta, joilla on yhteyttä opetushenkilökunnan produktiivisuuteen. Muun muassa opettajien ja kouluyhteisön produktiivisuuden edistäminen paikallistui tutkimuksissa rehtorin johtamistapoihin (Etomes & Moula, 2018; Kraft, Marinell ja Yee, 2015; Fejohan ja Faniran, 2016; Shamaki, 2015) Yhdessä tutkimuksessa rehtorin kompetenssin kehittäminen liitettiin oppilaiden opinnoissa menestykseen ja laajemmin kansallisen produktiivisuuden edistämiseen (Vogel, 2015).

Erityisopetukseen liittyviä tutkimuksia produktiivisuudesta ei suoraan löydetty ensimmäisellä haulla, joten ERICiin³ tehtiin toinen haku. Seuraavaksi esitellään kyseisen haun tulokset ja sen jälkeen tämän tutkimuksen kannalta merkittävämpiä tuloksia kyseisistä tutkimuksista.

Tutkimusten teemat liittyivät kootusti inklusoitujen erityisoppilaiden opettamiseen yleisopetuksen ryhmässä (Altun & Eyüpoğly, 2018), johtamistapojen vaikuttavuuteen erityisopettajien produktiivisuuteen liittyen (Veale, 2010), TAS interventio-ohjelman vaikuttavuuteen oppilaiden produktiivisuudessa (Hitchcock et al., 2016), opettajien tapoihin lisätä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden produktiivisuutta akateemisessa suoriutumisessa (Hua et al., 2013), oppilaitoksen taloudellisten resurssien ja oppilaiden akateemisen suoriutumisen väliseen suhteeseen (Neely & Diebold, 2016), opiskeluympäristöjen vaikuttavuuteen suhteessa ADHD:sta kärsiviin oppilaisiin (Vostal et al., 2013), kansallisiin koulutusuudistuksiin (Raver, 2007), heikommassa asemassa olevien ihmisten taloudelliseen auttamiseen (Duncan et al., 2007) ja nuorten syrjäytymiseen (Millet & Kevelson, 2018). Seuraavaksi tämän tutkimuksen kannalta edellisen haun mielenkiintoisimmat tutkimukset käsitellään lyhyesti luettelonomaisesti.

Altun & Eyüpoğly (2018) käsitelivät tutkimuksessaan lukion musiikinopettajien näkemyksiä inklusoitujen erityisoppilaiden opettamisesta yleisopetuksen ryhmässä. Aineisto oli kerätty puolistrukturoiduilla kysymyksillä ja tulokset analysoitiin laadullisella

³ ERICiin tehtiin myös toinen haku sanapareilla productivity AND ”special education”, jotta saataisiin tarkempi kuva siitä, miten produktiivisuus on liitetty aiemmin erityisopetus kontekstiin. Kyseiseen hakuun hyväksyttiin vain vertaisarvioitua ja koko tutkimusartikkelin sisältävät tulokset. Kyseinen haku tuotti viimeisen kahdentoista vuoden ajalta 9 tulosta.

sisällönanalyysillä. Tulosten mukaan musiikinopettajilla ei ole riittävää tietämystä ja taitoja opettaa erityisoppilaita luokassaan. Musiikinopettajat eivät myöskään valmistelee opettajia erityisoppilaiden erityisyys huomioiden. Sen sijaan opetus etenee tiukasti sen hetkisen opetussuunnitelman mukaisesti. Lisäksi musiikinopettajat toivat esille oman koulutuksen olleen riittämättömästi liittyen erityisoppilaiden huomiointiin opetuksessa. (Altun & Eyüpoğly, 2018) Tutkimuksen loppupuolella käsiteltiin produktiivisuuden ja opetuksen laadun kehittämistä. Altunin & Eyüpoğlyn (2018) mukaan lisäkoulutus, ryhmänhallintataidot, luokkahuoneiden koko, vanhempien tietoisuuden ja ymmärryksen lisääminen inklusiosta olisivat niitä tekijöitä, joilla opettamisen produktiivisuutta ja laatua tulisi jatkossa kehittää, jotta yleisopetukseen integroidut erityisoppilaat voitaisiin paremmin huomioida myös musiikinopetuksessa.

Vealen (2010) tutki johtamistapojen vaikutusta erityisopetuksesta vastaavien opettajien produktiivisuuteen liittyen. Tutkimustulosten mukaan auktoritatiivinen johtamistyyli ei tue yhtä hyvin erityisopetuksesta vastaavien opettajien produktiivisuutta kuin neuvotteleva ja yhteistyöhön pohjautuva johtamistapa. (Veale, 2010)

Hitchcock, Rao, Chang & Yuen (2016) tutkivat yläkoulun oppilaiden kirjoitustaitoja luonnontieteiden oppiaineisiin liittyen. Tutkimusaineisto koottiin kahdesta oppilasryhmästä, joissa molemmissa oli erityisoppilaita. Molemmissa ryhmissä toteutettiin TAS-interventio (TeenACE for Science). TAS on oppimisen tukeen suunniteltu multimedia työkalu, jonka avulla voidaan järjestellä ja organisoida erilaisia tietokokonaisuuksia. Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, onko kyseisellä TAS interventiolla vaikutuksia oppilaiden produktiivisuuteen luonnontieteiden kirjoitustaitoihin liittyen. Tulosten mukaan kaikkien oppilaiden produktiivisuus parani kyseisen intervention avulla. (Hitchcock et al., 2016)

Hua, Lee, Stansbery & McAfee (2013) tutkivat sitä, kuinka opettajat voivat parantaa oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden akateemista produktiivisuutta. Tulokset osoittavat, että muokkaamalla tehtävän esittämiseen liittyvää formaattia ja mahdollistamalla erilaisia vaihtoehtoja tehtävien suorittamiseen liittyen, voidaan tutkimuksen mukaan parantaa oppilaiden akateemista produktiivisuutta. (Hua et al., 2013)

Neely & Diebold (2016) tutkivat julkisen koulutuksen menojen ja opiskelijoiden suoritusten välistä suhdetta. Tutkimuksen havainnot eivät vahvista sitä, että koulutuksellisten menojen ja opiskelijoiden suorituksilla olisi suoraa yhteyttä toisiinsa. Tutkittavan aineiston analyysiin oli sisällytetty muun muassa oppilaitosmenojen tarkasteltua, jossa erityisopetus oli yhtenä osatekijänä. (Neely & Diebold, 2016)

Vostal, Lee & Miller (2013) tutkivat opiskeluympäristön vaikutuksia lapsiin, joilla on ADHD. Tutkimus toteutettiin kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuksen mukaan visuaalisella peilistimulaatiolla ja auditorisella valkoinen ääni (white-noise) -stimulaatiolla oli myönteistä produktiivisuutta tukeva vaikutus lapsiin, joilla on ADHD. Visuaalinen peilistimulaatio toimi omantoiminnan monitorointia tukevana elementtinä ja auditorinen valkoinen äänistimulaatio paransi produktiivisuutta kuuntelutehtävien yhteydessä. (Vostal et al., 2013)

Raver (2007) käsittelee artikkelissaan Ukrainan erityisopetuksen tilaa sekä erityisoppilaiden inklusion toteutumisen että entisen Neuvostoliiton aikaisten vaikutusten kannalta. Koulutusuudistus Ukrainassa on ollut hidasta ja siihen on kohdistunut monenlaista vastarintaa. (Raver, 2007) Produktiivisuus tutkimuksessa mainittiin lähinnä yleisellä tasolla koulutusuudistus pyrkimysten yhteydessä.

Duncan, Ludvig & Magnusonin (2007) tutkimus käsittelee laadukkaan hoidon takaamistaa sosioekonomiselta taustaltaan heikommassa asemassa oleville esikouluikäisille lapsille. Tutkimuksen mukaan laadukkaan hoidon turvaaminen näille lapsille, ehkäisee tulevaisuudessa köyhyyttä, koulupudokkuutta ja vähentäisi erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden lukumäärää. Duncan et al. (2007) mainitsevat produktiivisuuden tässä tutkimuksessa talouteen liittyvänä kasvuna, joka taas liittyi heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevien ihmisten auttamiseen ja siitä koituvaan kansankunnan taloudellisen tilan kohentumiseen.

Millet & Kevelson (2018) käsittelevät pitkittäistutkimuksessa nuorten syrjäytymisestä koituvia kustannuksia yhteiskunnalle. Tutkimuksen mukaan heikko sosioekonominen status ja lukion suomien akateemisten mahdollisuuksien puute ovat yhteydessä nuorten syrjäytymiseen. Produktiivisuus rinnastettiin tutkimuksessa työvoiman tuottavuuteen. (Millet & Kevelson, 2018)

Edellä kuvattujen tutkimusten myötä, näyttää siltä, että produktiivisuutta on tutkittu melko paljon yleisesti koulussa mutta sen sijaan erityisopetuksen kannalta tutkimuksia on melko vähän. Lisäksi ei-produktiivisuus ei noussut esiin edellä mainituissa tutkimuksissa suoraan esiin vaikka implisiittisesti ei-produktiivisuus oli esillä joissakin tutkimuksissa, vaikka sitä ei terminä tuotu erikseen esiin (Tabancalin, 2016; Anyi Einstein Mosesin, 2006) Tästä syystä tehtiin vielä lisähaku ERICiin⁴, jolla pyrittiin nimenomaisesti löytämään tutkimuksia ei-produktiivisuudesta peruskoulu-kontekstissa.

Kyseisellä haulla esiinnousseissa tutkimuksissa käsiteltiin opetushenkilökunnan ei-produktiivisuutta (Turner, 2015; Hawthorne, 2017; Malak, Sharma & Deppeler, 2017), oppilaiden ei-produktiivisuutta (Jankvist & Niss, 2018; Sullivan, Johnson, Owens & Conway, 2014), opettajien koulutukseen liittyvää ei-produktiivisuutta (Rust, 2010), hallintoon ja johtamiseen liittyvää ei-produktiivisuutta (Mathibe, 2007) sekä opetusmateriaalien ei-produktiivisuutta (Hoque, Idrus & Islam, 2018). Seuraavaksi käydään läpi joitakin pääkohtia kyseisistä tutkimuksista.

Opetushenkilökunnan ei-produktiivisuutta tarkasteltiin opettajien tavoissa hallita oppilaiden käyttäytymistä (Sullivan et al., 2014). Myös opettajien ei-produktiivista asennoitumista oppilaisiin tutkittiin (Malak et al., 2017). Opettajien matematiikan opettamiseen liittyvää ei-produktiivisuutta käsiteltiin kahdessa artikkelissa (Turner, 2015; Hawthorne, 2017). Turnerin (2015) tutkimuksessa tutkittiin matematiikan opettajien ei-produktiivisia tapoja havainnollistaa matematiikan oppiaineen sisällä olevia yhteyksiä. Hawthorne (2017) tutki opettajien produktiivisia ja ei-produktiivisia tapoja kontekstualisoida algebran käyttöä matematiikassa. Mathiben (2007) tutkimuksessa tarkasteltiin koulun hallintoon ja johtamiseen liittyvä ei-produktiivisuutta, jossa keskiöön nousi rehtorin kompetenssi johtaa koulun visiota, tehtävää ja arvoja. Rust (2010) käsitteli artikkelissaan amerikkalaisen opettajakoulutusjärjestelmän ei-produktiivisia puolia. Oppilaiden ei-produktiivisuuteen liittyvät tutkimukset käsittelivät sekä oppilaiden ei-produktiivisia uskomuksia itsestään suhteessa matematiikan opiskeluun (Jankvist & Niss, 2018) että opettajien

⁴ Haku tehtiin ERICin sanaparilla unproductive AND school. Hakuihin hyväksyttiin vain vertaisarvioidut ja koko tekstin sisältävät tutkimukset viimeisen kymmenen vuoden ajalta. Tuloksia saatiin yhteensä 14. Tuloksista valittiin relevantit tutkimukset otsikoiden ja tiivistelmien pohjalta tähän katsaukseen.

näkemyksiä oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä luokkahuone kontekstissa (Sullivan et al., 2014).

Edellä mainittujen tutkimusten viitekehykset vaihtelivat aina tutkimuspainotusten mukaisesti. Lisäksi erityisopetuksen puolelta produktiivisuuden ja ei-produktiivisuuden tutkimuksia oli melko vähän. Sen sijaan koulumaailmassa yleisesti produktiivisuutta ja ei-produktiivisuutta oli käsitelty melko laajasti. Tämän tutkimuksen kannalta edellä esitettyjen tutkimusten viitekehysistä lähimmäksi tämän tutkimuksen tematiikkaa pääsi Sullivanin, Johnsonin, Owensin & Conwayn (2014) tutkimus, jossa käsiteltiin opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-produktiivisesta toiminnasta luokkahuonekontekstissa. Sullivanin et al. (2014) tutkimuksen viitekehys sai vaikutteita sekä Conwayn (2015) että Anguksen et al. (2009) ei-produktiivisen käytöksen määritelmistä. Seuraavissa luvuissa esitellään olennaisimmat asiat ei-produktiivisen käytöksen määritelmistä sekä Sullivanin et al. (2014) ekologinen luokkahuonemalli.

2.2 Oppilaiden ei-produktiivinen käytös

Oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen määrittelyihin liitetyt kytkennät pohjautuvat osittain terveydenhuoltoalan käytänteisiin määritellä käytöshäiriöt. (Conway, 2015, 200) Terveys- ja huoltoalan käytöshäiriöihin liittyvistä määrittelyistä ja tavoista on siten hyvä ymmärtää jotakin, jotta ei-produktiivisen käytöksen määrittely koulukontekstissa avautuisi laajemmin. Tästä syystä tässä osiossa käsitellään aluksi niitä tekijöitä, josta termi ei-produktiivinen käytös on saanut vaikutteita. Sen jälkeen ei-produktiivisen toiminnan kytkentöjä koulukontekstin eri tasoissa tarkastellaan lyhyesti aiempien tutkimusten valossa.

Lasten ja nuorten käytöshäiriöiden mittaamiseen on olemassa erilaisia menetelmiä, joista tunnetuin lienee ”Child Behavior Check List” (CBCL). CBCL tunnistaa kahdeksan eri käyttäytymisen oireyhtymää: ahdistuneisuus tai masentuneisuus, vetäytyvyys tai masentuneisuus, somaattinen oireilu, sosiaaliset vaikeudet, ajattelun vaikeudet, tarkkaavuuden ongelmat, sääntöjä rikkova käyttäytyminen ja aggressiivinen käyttäytyminen. Kyseisestä menetelmästä on olemassa omat lomakkeensa vanhemmille, opettajille ja itsearviointiin. (Angus et al., 2009) Vaikka kyseinen lomake on käytössä lähinnä

terveydenhuoltohenkilökunnan työvälineenä käytöshäiriöiden tunnistamisessa, jakavat myös opetus- ja kasvatusalalla toimivat ihmiset kiinnostuksen auttaa ja tunnistaa käytöshäiriöisiä lapsia ja nuoria. (Angus et.al., 2009) Turvallisen oppimisympäristön takaaminen kaikille on myös opettajien virkavelvollisuus (POL 628/1998, 29 §), joten opettajia toisin sanoen velvoitetaan tunnistamaan sellaista toimintaa ympäristössä, mikä voi heijastua muun muassa lasten ja nuorten turvallisuuden kokemuksiin. Lisäksi vaikka oppilas ei käyttäytyisi uhkaavasti tai muuten haastavasti, voi oppilaalla silti olla jokin vakava mielenterveyden ongelma kuten syömishäiriö, krooninen masennus tai psykoosi (Angus et.al., 2009). Yleensä oppilaat, joiden ongelmat näyttäytyvät mielenterveyden ongelmina, ohjataan koulupsykologille ja sitä kautta asianmukaisen terveydenhuoltoalan henkilöstön tuenpiiriin (Angus et al., 2009). Opettajien on kuitenkin myös puututtava sellaiseen käytökseen, joka ei kuulu terveydenhuoltoalan henkilöstön hoidettavaksi. Tällainen käyttäytyminen, jota voi laajemmin ilmetä kaikissa oppilaissa, saattaa liittyä väsymykseen, tylsistymiseen, fyysiseen huonovointisuuteen tai vaikka suruun. (Angus et al., 2009) Joskus kyseiset oppilaat voivat olla aggressiivisia, kykenemättömiä jollakin tavalla hoitamaan velvollisuuksia, tarkkaamattomia sillä tavalla mikä vastaa neuropsykiatriasta oirekuvaa mutta hyvän kompetenssin omaavan opettajan kanssa, he kuitenkin kykenevät mukautumaan luokan normeihin. Joissakin toisissa tapauksissa käytös voi olla sisäänpäin kääntyvää. Sisäänpäin kääntyvä käytös voi näkyä tarkkaavuuden ongelmina ja motivaation puutteena ja vaikka tehtävien suorittamiseen löytyisi tahtoa, saattaa oppilas olla kuitenkin omissa maailmoissaan tunteidensa ja ajatustensa kanssa. (Angus et al., 2009)

Sen sijaan, että koulukontekstissa käytettäisiin terveydenhuoltoalan puolelta nousevaa termiä käytöshäiriöinen, voidaan koulun kontekstissa puhua produktiivisesta tai ei-produktiivisesta käyttäytymisestä oppimisympäristössä (Conway, 2015, 200; Angus et al., 2009). Käyttäytymisen kuvaaminen ei-produktiiviseksi tai produktiiviseksi on jossain määrin poikkeuksellista koskien lasten ja nuorten käyttäytymisen aiempia luokittelutapoja (Angus et. al, 2009). Yleisesti käyttäytymistä on kuvattu termeillä häiritsevä käytös, sosiaalisesti ei-suotava käytös, käytösongelmat, ei-toivottukäytös tai epäsovinainen käytös (Conway, 2015; Sullivan et al 2014). Laaja ja melko hajanainen tapa kuvata oppilaiden toimintaa tekee käytöksen määrittelyihin liittyvän konsensuksen löytymisen vaikeaksi (Conway, 2015, 202).

Angus et al. (2009) löysivät kymmenen eri kategorialla oppilaiden käytöksestä analysoimalla oppilaiden käytökseen liittyvää kirjallisuutta. Kyseisessä analyysissä huomioitiin myös oppilas-opettaja interaktio luokkahuoneympäristössä. Seuraavaan taulukkoon on koottu analyysin tulokset. (Angus et al., 2009)

Taulukko 1. Angus et al. (2009) Oppilaan ei-produktiviinen luokkahuonekäytös

| KATEGORIA | Oppilas... |
|--------------------------------|--|
| Aggressiivinen | <ul style="list-style-type: none"> • fyysisesti tai verbaalisesti uhkaa sinua ja/tai toista oppilasta • menettää malttinsa ja pahoinpitelee sinua ja/tai toista oppilasta • fyysisesti ja verbaalisesti kiusaa sinua ja/ tai toista oppilasta |
| Toimii vaatimusten vastaisesti | <ul style="list-style-type: none"> • kieltäytyy noudattamasta luokkahuoneen sääntöjä • kyseenalaistaa ohjeet – haastaa sinua • puhuu päälle ja on argumentoiva |
| Häiritsevä | <ul style="list-style-type: none"> • huutaa sinulle ja muille oppilaille • etsii huomiota • provosoi muita |
| Poissaoleva, tarkkaamaton | <ul style="list-style-type: none"> • hämmentyy helposti • etsii häiriötekijöitä • ei näytä keskittyvän |
| Arvaamaton | <ul style="list-style-type: none"> • on ennakoimaton tunnetilojensa suhteen • näyttää välillä olevan muissa maailmoissa • näyttää tunteen purkauksia |
| Impulsiivinen | <ul style="list-style-type: none"> • ei odota omaa vuoroaan • toimii ilman, että ajattelee seurauksia • aloittaa toiminnan ilman, että ymmärtää toiminnan tarkoitusta |
| Ei-motivoitunut | <ul style="list-style-type: none"> • ei pyri saattamaan päätökseen tehtäviä • tekee minimaalisen vähän saadakseen tehtävät tehtyä • luovuttaa nopeasti vaativassa tehtävässä |
| Reagoimaton | <ul style="list-style-type: none"> • näyttäytyy poissaolevana • ei osallistu luokka-aktiviteetteihin • ei osallistu ryhmätehtävien tekemiseen |
| Valmistautumaton | <ul style="list-style-type: none"> • ei tuo opiskeluvälineitä mukanaan luokkaan • kadottaa tehtävät • ei juurikaan tee kotitehtäviä valmiiksi |
| Epäsäännöllinen osallistuminen | <ul style="list-style-type: none"> • tulee myöhässä • on poissa oppitunneilta • on pois päiviä tai viikkoja koulusta |

Anguksen et al. (2009) ei-produktiiviseen käytökseen liittyvistä määritelmistä voidaan paikallistaa joitakin yhteyksiä DSM-IV:ssa (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) esiintyviin kliinisiin tapoihin diagnosoida käytöshäiriöitä. Esimerkiksi

aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön sekä joidenkin käytöshäiriöiden diagnosointi näkyy edellä kuvatussa oppilaan ei-produktiivisen luokkahuonekäytöksen määrittelyissä. Ei-produktiivisen käyttäytymisen kuvauksilla, pyritään tuomaan yhteen kaksi perinteisesti toisistaan erossa pidettyä konseptia: käyttäytymisen muodot luokkahuoneympäristössä ja akateeminen suoriutuminen. Kyseisen ei-produktiivisen käytöksen kategorisointi on pyritty tekemään siten, että kategoriat voivat esiintyä myös yksin, sulkien pois toisen kategorian. Tällöin oppilaan käytös voidaan sijoittaa vain tiettyyn yhteen kategoriaan. Toisaalta voi olla myös oppilaita, joiden käytös voidaan sijoittaa kaikkiin kategorioihin samanaikaisesti. (Angus et al., 2009)

On yleisesti tiedossa, että koulumenestyksen, oppilaiden käytöksen ja koulutyöskentelyyn sitoutumisen välillä on vahvaa keskinäistä yhteyttä (Hattie, 2003; Marzano & Marzano, 2003; Angus et al., 2009). Tästä syystä termit haastava käytös ja ei-toivottu käytös eivät termineinä kuvaa niin osuvasti oppimisen, opetuksen ja käytöksen välistä suhdetta, siten kuin ei-produktiivinen käytös sen kuvaa (Sullivan et al., 2014). Conway (2015, 200) lisää, että oppimisympäristössä on positiivisempaa ja neutraalimpaa puhua produktiivisesta ja ei-produktiivisesta käytöksestä, jotka termineinä viittaavat joko menestymiseen tai ei-menestymiseen. Toisaalta kyseinen kahtiajako produktiivisen ja ei-produktiivisen käytöksen välillä ei myöskään ole aivan yksiselitteinen. Conwayn (2015, 200) mukaan käytöstä ei voi lokeroida puhtaasti jompaankumpaan, koska monet oppilaat demonstroivat sekä produktiivisuutta että ei-produktiivisuutta samanaikaisesti. Lisäksi käytöksen kuvaaminen ei-produktiiviseksi riippuu myös monista muista tekijöistä kuten paikasta, toistuvuudesta, intensiteetistä, ajasta, sosioekonomisista ja kulttuurillisista vaikutteista sekä iästä. (Conway, 2015, 201)

2.3 Ei-produktiivinen ja produktiivinen toiminta peruskoulussa

Sullivan et al. (2014) mukaan ei-produktiivista käytöstä tulee tarkastella laajasti myös oppilaan ulkopuolisten tekijöiden kannalta. Oppilaiden käytökseen vaikuttaminen edellyttää kouluilta sitä, että ymmärretään myös niitä muita tekijöitä, jotka koulun toiminnassa liittyvät oppilaiden oppimiseen ja kasvuun (Conway, 2015, 205-211). Näitä muita tekijöitä, jotka ovat opetushenkilökunnan kokemusten mukaan yhteydessä oppilaiden ei-

produktiiviseen käyttäytymiseen, kuvataan tässä tutkimuksessa termillä ei-produktiivinen toiminta. Ei-produktiivista toimintaa on hyvä tarkastella laajemmin koko koulua koskevana teemana koska ei-produktiivisella toiminnalla voi olla joko suora tai välillinen yhteys myös oppilaiden produktiivisuuteen joko sitä lisäävästi tai vähentävästi (Sullivanin et al., 2014).

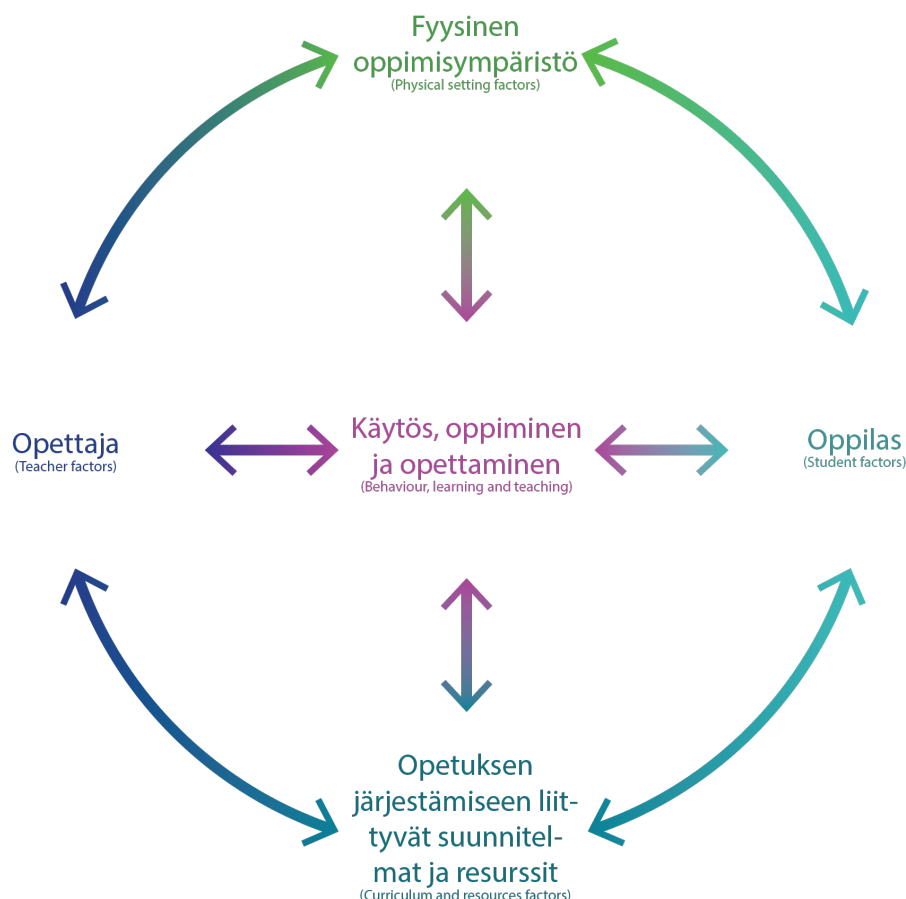
Ei-produktiivisuus tai produktiivisuus on liitetty aiemmissa tutkimuksissa muun muassa opettajien toimintaan (Turner, 2015; Hawthorne, 2017; Malak, Sharma & Deppeler, 2017; Fejohan ja Faniran, 2016; Tabancali, 2016; Anyi Einstein Moses, 2016; Rahayu, Ulfatin, Wiyono, Imron & Wajdi, 2018; Gülbahar, 2017), koulun johdon ja hallinnon toimintaan (Mathibe, 2007; Veale, 2010; Kraft, Marinell ja Yee, 2015; Fejohan ja Faniran, 2016; Karatas & Kaya, 2015; Suleman & Hussain, 2018; O'Connor, 2018), opettajien koulutuksen puutteisiin (Rust, 2010; Altun & Eyüpoğlu, 2018;), opetusmateriaaleihin (Hoque, Idrus & Islam, 2018) sekä koulutuspolitiikkaan (Suleman & Hussain, 2018). Aiempien tutkimusten mukaisesti, ei-produktiivinen ja produktiivinen toiminta näyttää liittyvän laajasti myös muihin koulukontekstin osa-alueisiin oppilaiden ei-produktiivisen ja produktiivisen käytöksen lisäksi. Tässä tutkimuksessa ei-produktiivisen toiminnan ilmiöitä kouluhenkilökunnan kokemana peruskoulu-kontekstissa käsitellään tutkimuksen tulossiossa.

Seuraavassa osiossa esitellään Sullivanin et al. (2014) ekologinen luokkahuonemalli, jonka avulla ei-produktiivisuuden ja produktiivisuuden kontekstuaalisuutta voidaan tarkastella koko peruskoulua koskettavana ilmiönä.

2.4 Sullivanin, Johnsonin, Owensin & Conwayn ekologinen luokkahuonemalli

Sullivanin et al. (2014) ekologisessa luokkahuone mallissa (kuvio 1.) luokkahuonetta kuvataan ekosysteeminä, joka koostuu fyysisen ympäristön, opettajien ominaisuuksien, oppilaiden, opetussuunnitelman, pedagogiikan ja resurssien välisestä vuorovaikutuksesta. Vaikka kyseinen malli on nimetty ekologiseksi luokkahuonemalliksi, painottaa sekä Conway (2015, 198) että Sullivan et al. (2014) kouluun liittyvien muiden asetelmien

huomioimista oppilaiden käytöksen tarkastelussa kyseisen mallin yhteydessä. Toisin sanoen, vaikka oppilaiden käytöksen tukemisen pääpainopiste on luokkahuoneessa tai josakin muussa formaalissa opetusympäristössä, tulee käytöksen tarkastelussa huomioida myös muut kouluympäristöön liittyvät asetelmat (Conway, 2015, 198; Sullivan et al., 2014). Koko koulun, sen erilaisine osatekijöineen, tulisikin tukea mahdollisimman laajalaisesti oppilaiden akateemista suoriutumista (Sullivan et al., 2014).



Kuvio 1. Ekologinen luokkahuonemalli (Sullivan et al, 2014). Muotoiltu Ashmanin ja Conwayn (1997, 4.) ja Conwayn (2015, 198-230.) ekologisen opetus- ja oppimismallin pohjalta.

Idea ekologisesta opetus- ja oppimismallista ei ole uusi. (Ashman, 2015, 7.) Aiemmin muun muassa Doyle ja Ponder (1975) kehittivät oman mallinsa luokkahuoneen ekosysteemistä, jota myöhemmin Ashman ja Conway (1997, 4.) kehittivät eteenpäin. Doyle ja Ponderin (1975) mallissa kuvataan niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan luokkahuoneympäristössä. Ashman ja Conway (1997, 4.) jatkoivat mallia lisäämällä siihen muun muassa oppilaan iän, kyvyt, henkilökohtaiset ominaisuudet ja kulttuurisen

taustan, jotka myös osaltaan ovat vaikuttamassa siihen, kuinka ja miten oppilaat oppivat. Sullivan et al. (2014) muotoilivat ekologisen luokkahuone mallinsa Ashmanin ja Conwayn (1997, 3.) sekä Conwayn (2015, 198-230.) ekologisen opetus- ja oppimismallin pohjalta. Seuraavaksi avataan niitä tekijöitä tarkemmin mitä Sullivanin et al. (2014) ekologinen luokkahuonemalli sisältää.

Sullivanin et al. (2014) mukaan sekä produktiivisen että ei-produktiivisen käytöksen selityksissä tulee ottaa huomioon ekologisen luokkahuonemallin eri komponenttien välinen vuorovaikutus keskenään. Keskeistä on ymmärtää, että produktiivisuus tai ei-produktiivisuus syntyy näiden elementtien vuorovaikutuksessa. (Sullivan et al., 2014). Kyseiseen malliin liitetyt osatekijät selittyvät pääpiirteittäin Ashmanin ja Conwayn (1997, 3.) ja Conwayn (2015, 198-230) ekologisen opetus- ja oppimismallin pohjalta. Oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen liittyvät määritelmät taas selittyvät parhaiten Agnus et al. (2009) tavoista jäsentää oppilaiden ei-produktiivista käytöstä, joita käsiteltiin aiemmin teoriaosion edellisessä osassa.

Conwayn ja Ashmanin (2015, 7-9.) ekologisessa opetus- ja oppimismallissa kuvataan oppilasta seuraavasti:

Jokaisella oppilaalla on oma yksilöllinen ja ainutlaatuinen historiansa, joka koostuu aiemmista tiedoista ja taidoista sekä psyykkisistä ja tunnepohjaisista dispositioista oppimiseen liittyen. Myös erilaiset strategiat, joita oppilaat käyttävät oppimiseen ja ongelmien ratkaisuun ovat osa oppilaan yksilöllistä tapaa oppia. Oppilaan aiemmat tiedot ja taidot sisältävät erityisiä yksityiskohtia oppimisesta, kuten aritmetiikan osaamisesta ja historiallisesti vakiintuneiden sääntöjen oppimisesta. Lisäksi erilaisten psyykkisten ja fyysisten tehtävien suorittamiseen liittyvät tavat, ovat osa oppilaan opittua osaamista. Oppilaiden oppiminen kumuloituukin aina aiemman opitun päälle. Menestyksellinen oppiminen ei ole vain oppimistuloksia tai asioiden tietämistä. Oppilaan emotionaaliset dispositiot oppimisesta ja oppimisympäristöstä ovat myös tärkeitä. Emotionaaliset dispositiot vaikuttavat suoraan oppilaan sitoutumiseen. Motivaatio on yksi tärkeimpiä emotioihin liittyviä elementtejä. Motivaatio linkittyy aiempiin kokemuksiin ja tahtoon kokeilla uusia asioita ja aktiviteetteja. Kun oppilas kokee menestyvänsä, kasvaa myös sitoutuneisuus ja uusien asioiden oppiminen kasvaa. Sitä vastoin oppilaan jatkuvista epäonnistumisista sitoutuneisuus useimmiten vähenee. (Ashman & Conway, 2015, 7-9.)

Opettajaa kuvataan Ashmanin ja Conwayn (2015, 9.) ekologisessa opetus- ja oppimis-mallissa seuraavasti:

Koulu kontekstissa opettaja on henkilö, joka yleensä on vastuussa opetussuunnitelman toteuttamisesta. Opettaja päättää mitä opitaan ja miten oppiminen tapahtuu. Niissäkin tapauksissa, joissa opettaja siirtää joitakin osia oppimistavoitteista oppilaille, on opettaja silloinkin hallitsevammassa asemassa oppimiseen liittyen. Opettaja operoi samoista psyykkisistä ja emotionaalisista dimensioista käsin kuten hänen oppilaansakin (tiedot ja taidot, emotionit, organisaation kyvykkyys). Opettaja määrittää oppilaiden oppimiseen käytetyt resurssit ja laadun siinä tavassa, jossa interaktio tapahtuu oppilaan ja opettajan välillä. Esimerkiksi opettajan itsevarmuus, innokkuus ja tuki vaikuttavat oppimiskokemuksiin ja tällöin myös oppimistulokset ovat yleensä positiivisia. Kun opettaja epäonnistuu oppilaan motivoinnissa produktiivista oppimista ei yleensä tapahdu niin paljon. Opettajat ovat keskeisessä roolissa hallitessaan oppimisympäristössä sekä omaa että oppilaiden toimintaa. (Ashman & Conway, 2015, 9.)

Muihin tutkijoihin vedoten Conway (2015, 205.) toteaa, että opettajaan ja koulun ei-produktiiviseen toimintaan voidaan liittää mukaan myös seuraavia osatekijöitä: sensitiivittömyys oppilaiden yksilöllisyyttä kohtaan, epärealistiset odotukset oppilaita kohtaan, epäjohdonmukaiset tavat kohdata oppilaiden käytöstä, epäjohdonmukaisten asioiden opettaminen, tehottomat opetustavat merkittäviin opetussisältöihin liittyen, oppilaan mahdollisuuksien kaventaminen oppimiseen liittyen ja yleisesti koulun huono toimintakulttuuri. Edellä mainitut opettajan ja koulun ei-produktiiviseen toimintaan liittyvät kuvaukset kuvaavat Conwayn (2015, 205.) myös akateemisen opetuksen järjestämisen sekä oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen väliseen suhteeseen liittyviä tekijöitä. Myös opettajan asenne ja toleranssi ovat niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien kokemuksiin, minkälaisen oppilaan opettaja kokee vaikeaksi ja minkälaisen ei. Conwayn (2015, 206.) mukaan opettajat selittävät usein oppilaiden haasteita oppilaista johtuviksi asioiksi, eikä niinkään opettaja-oppilas suhteeseen liittyviksi asioiksi. Lisäksi Conway (2015, 206.) näkee ongelmalliseksi sen, että opettajat eivät rakenna oppituntejaan oppilaslähtöisesti ja tällöin he valitettavasti ovat johtaneet sekä itsensä että oppilaansa todennäköisemmin epäonnistumaan opetus- ja oppimisprosessissa. Opettajien tuleekin opetella refleктоimaan omaa opettajuuttaan siten, että opetuksessa ja kasvatuksessa huomioitaisiin oppilaiden yksilölliset tavat oppia. (Conway, 2015, 206.)

Fyysistä oppimisympäristöä kuvataan Ashmanin ja Conwayn (2015, 9-10.) ekologisessa opetus- ja oppimismallissa seuraavasti:

Fyysisellä oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus oppimiseen. Optimaalinen melutaso, valot, lämpötila sekä viihtyisät ja helposti saatavilla olevat fyysiset fasilitetit ovat tärkeitä tekijöitä keskittymisen maksimoinnissa ja häiritsevien tekijöiden minimoimisessa. Oikealla tavalla mitoitettut resurssit, opetusmateriaalit, aika ja tila ovat myös tärkeitä oppimisympäristöön liittyviä elementtejä. Oppimisessa myös sosiaaliset tekijät ovat tärkeässä roolissa. Sosiaaliset tekijät sisältävät kulttuurin, sosioekonomiset olosuhteet sekä oppimisen eetoksen ja koulutuksen mukanaan tuoman kunnioituksen. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kieli, jolla opetus tapahtuu, on eri kuin oppilaan oma äidinkieli, voi ongelmia tulla ohjeiden seuraamisen suhteen. Sen lisäksi perheelle ja ystäville kommunikoiminen saattaa olla vaikeampaa. Perheen tuella on myös merkitystä siihen, kuinka oppilas suhtautuu oppimiseen ja koulunkäyntiin yleensä. (Ashman & Conway, 2015, 9-10.)

Opetusympäristön tulisi myös sopivalla tavalla ylläpitää, stimuloida ja rohkaista oppilaita oppimaan uusia asioita. Opetusympäristöihin liittyvät haasteet ovatkin keskeisiä tekijöitä, kun mietitään lapsia ja nuoria, joilla on esimerkiksi tarkkaavuuden kanssa vaikeuksia. Conway (2015, 207) alleviivaakin sitä, että opetusympäristöllä on merkittäviä vaikutuksia sekä oppilaiden ei-produktiivisuuteen että produktiivisuuteen.

Opetussuunnitelmaa kuvataan Ashmanin ja Conwayn (2015, 10.) ekologisessa opetus- ja oppimismallissa seuraavasti:

Se mitä opetetaan ja opitaan ja se kuinka tämä informaatio ilmaistaan, määrittää oppimistuloksia. Opetussuunnitelma ei ole vain jokin spesifi työväline, jonka avulla tiedetään mitä pitää oppia vaan se on ennen kaikkea monipuolinen strategia kokonaisuus, joka on osa opetus- ja oppimisprosessia. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma voi myös helpottaa erityisentuen oppilaaseen liittyvää opettamisprosessia. (Ashmani ja Conway, 2015, 10.)

Laajemmassa mittakaavassa kuin yksittäisessä luokahuoneessa, on siis syytä tarkastella kriittisesti sitä, mitä ja miten opetamme. Epärelevantti opetussuunnitelma, joustamattomat ja etääntymistä lisäävät opetuskäytänteet ja -rakenteet, hylkäämiset tai alisuoriutujien laiminlyönti ovat niitä tekijöitä, jotka osaltaan ruokkivat ei-produktiivista oppilaiden

käytöstä. Epärelevanttia opetussuunnitelmaa voidaan myös pitää yhtenä merkittävimmistä riskitekijöistä liittyen oppilaiden motivaation laskuun, opetuksen häiritsemiseen tai koulupinnaamiseen. (Conway, 2015, 206-207.)

Sullivanin et al. (2014) mallissa luokkahuone terminä liittää opetuksen tapahtuvaksi tiettyyn fyysiseen tilaan ja näin ollen karsii muun muassa informaalien oppimisympäristöjen ja muiden oppimiseen vaikuttavien ulottuvuuksien tilat pois. Tällöin tämän tutkimuksen viitekehukseen Sullivanin et al. (2014) ekologinen luokkahuonemalli näyttäytyy ensisilmäyksellä liian suppeana. Käytännössä kuitenkin tarkemmin tarkasteltuna Sullivanin et al. (2014) ekologisen luokkahuone mallin elementit toimivat järkevänä viitekehysenä tässä tutkimuksessa, sillä sekä Conway (2015, 209.) että Sullivan et al. (2014) painottavat sekä koulun sisäisten että ulkoisten tekijöiden merkittävyyttä oppilaan ei-produktiivisessa tai produktiivisessa käytöksessä. Koulun ulkopuoliset tekijät liittyvät muun muassa perheeseen, sosioekonomiseen taustaan, kulttuuriin, uskontoon, rotuun ja sosiopoliittisiin tekijöihin (Conway, 2015, 209.). Opettajien ja koulutuksen järjestäjien tulisikin olla tietoisia kaikista niistä tekijöistä, jotka osaltaan voivat olla vaikuttamassa oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen. (Conway, 2015, 210.) Tämän tutkimuksen aineiston laadullisessa sisälönanalyysissä opetushenkilökunta toi esiin myös näitä muita merkittäviä tekijöitä, jotka osaltaan voivat vaikuttaa oppilaiden ei-produktiiviseen tai produktiiviseen käytökseen.

Sullivanin et al. (2014) ekologinen luokkahuonemalli jäsentää sitä ajatusta, jonka mukaan oppilaiden toimintaa tulee tarkastella laajasti huomioiden myös ne tekijät, jotka ovat joko suoraan tai epäsuoraan vuorovaikutuksessa oppilaan oppimisen ja kasvun polulla. Aiemmat tutkimukset ei-produktiivisuudesta ja produktiivisuudesta taas tukevat tämän tutkimuksen tapaa jäsentellä aineistoa ei-produktiivisen ja produktiivisen toiminnan kautta.

Tämän tutkimuksen viitekehys yhdistää lähtökohdiltaan sekä Sullivanin et al. (2014) ekologisen oppimisympäristönmallia, että Angusin et al. (2009) määritelmiä ei-produktiivisesta käyttäytymisestä. Lisäksi aiemmat tutkimukset koulun produktiivisuudesta ja ei-produktiivisuudesta tukevat aineiston analyysin yhteydessä muodostettujen teemojen olleen relevantteja aiempiin tutkimuksiin nähden. Tämän tutkimuksen opetushenkilöstön kokemuksia ei-produktiivisesta toiminnasta koulu kontekstissa avataan tarkemmin tulostulussa.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää ja tutkia sitä, millaisia kokemuksia opetushenkilökunnalla on ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa, jossa opetushenkilökunnan kokemusten keskiössä on oppilaan ei-produktiivinen käytös. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet tutkimusprosessin aikana aineiston sisällönanalyysin yhteydessä.

Tutkimuskysymykset aineistolle ovat:

1. Miten ei-produktiivinen toiminta näyttäytyy peruskoulussa opetushenkilökunnan kokemana?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että oppilaan ei-produktiiviseen käytökseen on vaikea saada muutosta?
3. Minkälaisia oppilaiden ei-produktiivista käytöstä vähentäviä käytänteitä opetushenkilökunta on kokenut toimiviksi peruskoulussa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta on tarkoitus muodostaa kuvaus⁵ opetushenkilökunnan kokemuksista liittyen ei-produktiiviseen toimintaan peruskoulussa. Toisella tutkimuskysymyksellä pyritään lisäämään ymmärrystä opetushenkilökunnan kokemuksista liittyen oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen vähentämiseen. Kolmannella tutkimuskysymyksellä pyritään kartoittamaan olemassa olevien produktiiviseksi koettujen opetuskäytänteiden merkitystä oppimisen tukena. Seuraavassa luvussa tutkimukseen liittyviä prosesseja kuvataan tarkemmin.

⁵ GTM piirissä tämän tutkimuksen kuvausta voitaisiin kutsua substantiaaliseksi teoriaksi. (Glaser, 2007) Menetelmällisesti aineisto ei kuitenkaan riitä siihen, että se täyttäisi kaikkia GT:n elementtejä ja tästä syystä kuvaus opetushenkilökunnan kokemuksista liittyen ei-produktiiviseen toimintaan peruskoulussa on parempi termi kuin teoria.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto saatiin osittain valmiiksi litteroituina word-tiedostoina ja osittain käsinkirjoitettuna pdf-tiedostoina. Aineisto oli kerätty neljässä vaiheessa. Kaksi aineistokeruuta oli toteutettu syksyllä 2017 ja kaksi keväällä 2018 CICO-koulutuksen⁶ yhteydessä. CICO-koulutus, jonka yhteydessä aineisto oli kerätty, ei ole kuitenkaan tutkimuksen keskiössä.

Koska aineistostani ei voitu yhdistää haastateltavien ennakotehtävän ja lopputehtävän vastauksia toisiinsa, suhtauduttiin jokaiseen aineiston osaan erillisenä vastauksena. Yhteensä aineisto koostuu 87:stä vastauksesta, joista tähän tutkimukseen valittiin 63. Henkilöiden lukumäärä aineistossa on yhteensä 44, joista yksi on mahdollisesti jättänyt vastaamatta joko ennakotehtävään tai lopputehtävään.

Tutkimuslupa saatiin kaikilta osallistujilta ja käytännössä aineisto oli kerätty kahdessa osassa ennen ja jälkeen CICO-koulutusta ennakotehtävän ja loppurefleksion muodossa. CICO-koulutukset oli suunnattu opetushenkilökunnalle. Seuraavaksi esitellään tutkimusprosessin kulkua käytännössä.

Ensimmäiseksi käsiteltiin valmiista aineistosta käsinkirjoitetut tekstit word-tiedostoiksi, jonka jälkeen alkoi aineiston sisältöön tutustuminen. Tarkoituksena ensimmäisillä luentakerroilla oli muodostaa kokonaiskuva siitä, minkälaisia asiakokonaisuuksia aineistossa yleisesti esiintyy. Mitään abstraktioita ensimmäisen vaiheen luentakerroista ei muodostettu, jotta aineistoa ei lähdetty pelkistämään liian nopeasti johonkin tiettyyn suuntaan. Lukemisen tavoitteena oli aluksi ymmärtää aineiston todellinen sisältö mahdollisimman tarkasti ilman ennakkokäsityksiä tai -odotuksia. Eskolan ja Suorannan (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista tarkastella aineistoa ilman, että tutkijan omat

⁶ CICO-koulutuksen tarkoituksena on antaa opetushenkilökunnalle työvälineitä liittyen oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen peruskoulussa. CICO-koulutuksen teemat nousivatkin esiin opetushenkilökunnan kokemuksissa siten, että niissä näkyy hieman korostuneesti esimerkiksi oppilaiden haastavan käytöksen kuvailut sen sijaan, että kokemuksia olisi ollut vielä laajemmin esimerkiksi koko koulun toimintakulttuurista. Oleellista tämän tutkimuksen kannalta oli kuitenkin tiedostaa mihin kyseinen koulutus liittyi, jotta tutkijan näkökulmasta aineistoa oli helpompi ymmärtää ja jäsentää esimerkiksi sitä näkökulmasta, miksi haastateltavien vastauksissa nousevat esiin juuri tietyntyyppiset teemat.

käsitykset ohjaavat luentaa. Pyrin siis Glayserin (1972) mukaisesti pitäytymään mahdollisimman tiukasti siinä ajatuksessa, että aineisto saa itse tuottaa vastaukset.

Laadulliselle tutkimukselle on myös keskeistä ymmärtää mahdollisimman monipuolisesti tutkittavaa ilmiötä (O'Dwyer & Bernauer 2014, 36–37.). Jo ensimmäisien aineiston läpikäyntien jälkeen, aineisto antoi vihjeitä oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen liittyvistä tekijöistä. Lisäksi aineistosta oli pääteltävissä tutkittavasta ilmiöstä riippumatta se, että opetushenkilökunnan kokemukset ovat lähtökohtana aineiston ilmiöihin. Aineisto myös implisiittisesti vihjasi aineiston informanttien erilaisista positioista peruskoulussa. Toisin sanoen aineistosta pystyi päättämään sen, oliko vastaaja mahdollisesti laaja-alainen erityisopettaja, erityisluokanopettaja, aineenopettaja, luokanopettaja, rehtori tai koulunkäyntiavustaja.

Ensimmäisen luentakerran jälkeen aineistoa lähdettiin koodaamaan avoimesti ja jokaista lausetta analysoitiin rivi riviltä. Koodaus tuotti aineistosta ideoita ja ajatuksia, jotka pyrin kirjoittamaan suoraan koodattujen lauseiden yhteyteen. Koodaamisen avulla hahmottui aineistosta teemoja oppilaiden sellaisesta käytöksestä, joka ei tue akateemista oppimista. Aineisto kuitenkin herätti enemmän kysymyksiä kuin antoi vastauksia. Ensimmäisen aineiston koodauksen jälkeen oli syytä lähteä uudelle koodaus kierrokselle - tarkoituksena kerätä dataa niin kauan, että aineisto saturoituu (Hood, 2007). Ennen aineiston toiselle koodamiskierrokselle lähtemistä, muodostettiin kysymykset uudelleen koodaamisen tueksi ensimmäisten teemojen pohjalta. Kyseiset kysymykset aineistolle muotoutuivat seuraavasti:

- 1) Millaista oppilaiden ei-produktiivinen käytös on käytännössä?
- 2) Mistä oppilaiden ei-produktiivinen käytös johtuu?
- 3) Miksi oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen on vaikea saada muutosta?
- 4) Mitkä asiat auttaisivat, jotta ei-produktiiviseen käytökseen saataisiin muutos?

Kyseisten kysymystenasettelujen avulla päästiin pureutumaan aineiston tuottamiin ilmiöihin syvällisemmin, joita edelleen koodaamisen ja abstrahoinnin avulla ryhmiteltiin keskeisten teemojen löytymisen helpottamiseksi. Näin ollen myös ensimmäisten kertojen jälkeen muodostuneita teemoja kyettiin tarkastelemaan uudelleen jo aiempiin muodostuneisiin teemoihin. Käytännössä tämän tutkimuksen aineistonanalyysistä voidaan havaita

Tuomen ja Sarajärven mukaisesti (2009, 103–110.) aineiston pelkistämistä (redusointia), käsitteiden muodostamista (abtrahointia) ja ryhmittelyä (klusterointia). Tutkimuskysymykset rakentuivat vasta tässä vaiheessa omaan muotoonsa, jotta ne olisivat linjassa tutkimuksen sisällöllisten ilmiöiden suhteen. Osa kerätystä aineistosta arvioi koulutusta ja antoi siitä palautetta. Nämä aineistot on suljettu pois tutkimuksesta, koska ne eivät vastanneet tutkimuksen tarkoitukseen lisätä ymmärrystä ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa.

Tutkimuksen prosessin kulkua tarkasteltaessa, voidaan tutkimuksen toteutuneen laadullisen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, jossa tarkasteltiin opetushenkilökunnan kokemuksia liittyen peruskoulun ei-produktiiviseen toimintaan. Aineiston analyysissa käytettiin perinteistä aineistolähtöistä laadullista menetelmää, jota Hood (2007) nimittää geneeriseksi induktiiviseksi laadulliseksi tutkimusmenetelmäksi (Generetic Inductive Qualitative Models). Geneerinen tutkimus on siinä mielessä, että lähtökohdiltaan aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Induktiolla taas tarkoitetaan sitä, kuinka aineisto itsessään tuottaa aineiston tutkimustulokset. Tämä on myös perinteinen Glaserin (1972) tapa ajatella aineistoa mentaliteetilla ”data on kaikki”. Toisaalta esimerkiksi Dey (2007) on sitä mieltä, että puhdas induktio analyysi ei ole täysin mahdollinen. Toisin sanoen avointa mieltä ei pidä sekoittaa tyhjään päähän (Dey, 2007). Siten useat tutkijat ovatkin päätyneet abduktiiviseen tutkimustapaan induktiivisen sijaan. Esimerkiksi huolimatta siitä, että tarkoituksena oli lukea aineistoa niin sanotusti ilman ennakko-oletuksia, tiedostin kuitenkin nopeasti lukevani aineistoa etsien sieltä opetushenkilökunnan kuvauksia opilaiden haastavasta käyttäytymisestä. Tämä saattoi johtua osittain siitä, että aineisto oli kerätty CICO(Check in Check out) -koulutuksen yhteydessä, jonka tutkijana siis tiedostin. Lisäksi omat taustatiedot erityispedagogisista ilmiöistä ovat olleet mukana aineiston käsittelyn eri vaiheissa.

Perinteisesti laadullisen tutkimuksen traditiot voidaan jakaa kolmeen ryhmään: teoriasidonnaiseen, teorialähtöiseen tai aineistolähtöiseen tutkimukseen (Eskola 2001a, 135–140.). Tässä tutkimuksessa ollaan kuitenkin mahdollisesti neljännen laadullisen tutkimuksen tradition lähteillä, jossa aineiston analyysiin liittyen ollaan teorian tietoisia. Tässä tutkimuksessa tutkijan ymmärrystä erityispedagogiikkaan liitetyistä käsitteistä ja ei-produktiivisuuteen liittyvistä ilmiöistä on pyritty vähentämään käyttämällä abduktiivista sisällönanalyysia, jolloin tutkimusta voidaan lähtökohtaisesti pitää teorian tietoisena.

Teoriasidonnaisessa aineiston analyysitavassa teoriaan liittyvät kytkennät ovat havaittavissa mutta analyysi ei suoraan perustu teoriaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Lisäksi teoriasidonnaisessa aineiston analyysitavassa aineistosta tehdyille löydöksille voidaan myös hakea selityksiä ja vahvistusta teoriasta. Tällaista tutkimustapaa voidaan kutsua abduktiiviseksi päättelyksi, koska aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) Tässä tutkimuksessa aineiston analysointiin liittyvässä tutkimusprosessissa aineistoa on siis analysoitu abduktiivisesti aineistolähtöisesti ja tuloksia tarkasteltu joiltain osin teoriasidonnaisesti. Täten aineiston analyysi ei ole teoriasidonnainen mutta sen sijaan tutkimustulosten yhteenvetoa voidaan joiltain osin pitää teoriasidonnaisena, koska tällöin aineistosta tehdyille löydöksille etsittiin teoriasta selityksiä ja vahvistuksia. Aineiston analyysistrategia voisikin tässä tapauksessa nimittää geneeriseksi abduktiiviseksi laadulliseksi tutkimustavaksi. Tutkimuksen toteutustapaa voisi siis aineiston analyysin kokonaiskuvassa luonnehtia enemmän teorianäköiseksi kuin teoriasidonnaiseksi. Lisäksi teoriasidonnaisuus tuo oman paineensa aineiston tulkitsemiseen, jota pyrittiin aineiston analyysissä välttämään käyttämällä abduktiivista sisällön analyysia. Tutkimusmenetelmällisessä mielessä tutkimuksen toteutus on lähimpänä Grounded Theory (GT) -menetelmää. Muuten aineiston analyysissä ei käytetty sähköisiä data-analyyseja eikä siihen liittyviä ohjelmistoja kuten QDAta (QUALITATIFE) Atlasta tai Nvivoa.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Aineiston ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla ei-produktiivisen toiminnan ilmentymistä muodostui yhteensä viisi yläluokkaa, joiden alle opetushenkilökunnan kokemukset peruskoulun ei-produktiivisesta toiminnasta oli mahdollista sijoittaa. Tutkimustulosten esittelyosiossa on litteroituja otteita aineistosta esiin nousseiden teemojen tueksi. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastaukset on merkitty lainatuissa teksteissä V1, V2, V3 jne.

Aineiston tuotteliain anti saatiin esittämällä aineistolle kysymys siitä, miten opetushenkilökunnan mielestä ei-produktiivinen toiminta näyttäytyy peruskoulussa. Tästä rakentui

tutkimuksen primaarikysymys ja loput kysymykset jäivät sekundaarisemmiksi. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla aineistosta paikannettiin ei-produktiivisen toiminnan tasot sekä opettajan, oppilaan, koulun toimintakulttuurin, sidosryhmien ja vanhempien toiminnan alueina. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin lisäämään ymmärrystä niistä tekijöistä, jotka opetushenkilökunnan kokemusten mukaan tekevät ei-produktiiviseen toimintaan puuttumisen haastavaksi tai jollakin tavalla vaikeaksi. Kolmannella kysymyksellä saatiin vastauksia siihen, minkälaisia kokemuksia opetushenkilökunnalla on hyvistä produktiivisuutta lisäävistä käytänteistä ja toimintamalleista peruskoulussa. Lopuksi näistä edellä mainituista tutkimuksen tulososioista tiivistetään niiden keskeisimmät tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset.

5.1 Opetushenkilökunnan kokemukset ei-produktiivisesta toiminnasta

Tutkimuksen yhtenä ja keskeisimpänä tavoitteena oli selvittää sitä, miten ei-produktiivinen toiminta näyttäytyy peruskoulussa opetushenkilökunnan kokemana. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden vastauksista muodostettiin tämän tutkimuskysymyksen tiimoilta viisi eri alakategoriaa, joihin ei-produktiivisuus liitettiin. Ei-produktiivinen toiminta liittyi opetushenkilökunnan kokemuksissa joko oppilaiden käytökseen tai opetushenkilökunnan, koulun toimintakulttuurin, huoltajien tai sidosryhmien toimintaan. Tässä tulosluvussa käydään kategorisesti läpi näitä kokemuksia. Ensimmäiseksi käydään läpi oppilaiden ei-produktiivisen käytökseen liittyneitä opetushenkilökunnan kokemuksia, toiseksi käsitellään koulun toimintakulttuuriin liitettyjä ei-produktiivisiä toimintoja, kolmanneksi opetushenkilökuntaan liitettyä ei-produktiivista toimintaa, neljänneksi huoltajiin liitettyjä ei-produktiivisen toiminnan muotoja ja lopuksi koulun sidosryhmiin liitettyjä ei-produktiivisen toiminnan muotoja.

5.1.1 Oppilaiden ei-produktiivinen käytös

Opetushenkilökunta liitti oppilaiden ei-produktiivisen käytökseen keskittymisvaikeudet, palautteen ja avun vastaanottamisen vaikeudet, heikot sosioemotionaaliset taidot,

fyysisen väkivallan, henkisen väkivallan, toiminnanohjauksen haasteet, ryhmässä toimimisen haasteet, itsestä huolehtimisen taitojen puutteet, huomion hakuisuuden, toisten oppilaiden opiskeluprosessien häiritsemisen, heikkon sitoutumisen, mielenterveysongelmat, yleiseen levottomuuden, välinpitämättömyyden ja vuorovaikutusongelmat. Seuraavaksi käydään läpi edellä mainitut teemat, jotka nousivat esiin aineiston jaottelun ja analyysin yhteydessä.

Keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvä ilmiö koettiin yhdessä vastauksessa olevan melko yleistä koulumaailmassa. Lisäksi keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvien haasteiden koettiin olevan yhteydessä oppilaiden heikkoon akateemiseen suoriutumiseen. Myös oppilaiden keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvien haasteiden koettiin lisääntyneen viimeisen kymmenen vuoden aikana.

”Voidaan mielestäni sanoa, että jokaisesta koululuokasta löytyy yksi tai useampi oppilas, jolla on vaikeuksia keskittyä, olla tarkkaavainen, pysyä paikallaan pidempikestoisesti tai käyttäytyä sopivalla tavalla. Nämä seikat vaikuttavat lapsen oppimiseen... Haluan oppia lisää siitä, miten tukea näiden lasten oppimista ja ennaltaehkäistä heidän alisuoriutumistaan koulussa... Oppilaiden keskittymis- ja tarkkaavaisuusvaikeudet ovat näkyneet työssäni enemmän ja vähemmän koko urani ajan, mutta nämä vaikeudet ovat mielestäni lisääntyneet viimeisten kymmenen vuoden aikana.” (V34)

Yhdessä vastauksessa keskittymiseen liittyvät pulmat rinnastettiin erityisentuen päätöksiin ja siihen, että oppilasta ei ole kyetty proaktiivisesti tukemaan.

”Minusta tuntuu, että monet lapset, joilla on keskittymiseen ja häiriökäyttäytymiseen liittyviä pulmia ja virheellisiä toimintamalleja, saavat erityisen tuen päätöksen, koska ongelmiin ei ole pystytty/osattu/jaksettu/viitsitty puuttua ajoissa.” (V39)

Oppilaiden keskittymis- ja tarkkaavaisuus pulmien lisäksi myös palautteen ja avun vastaanottamisen vaikeus tuli esiin kahdessa vastauksessa. Jälkimmäisessä vastauksessa koettiin oppilailla olevan enemmän palautteen vastaanottamisen haasteita kuin aiemmin.

”Luokanopettajilla ei ole aikaa eikä mahdollisuuksia luokkatyön arjessa istua erityistä tukea tarvitsevien rinnalla, mutta minulla on – jos oppilas on vastaanottavainen” (V26)

”...oppilailla on yhä enemmän vaikeuksia korjaavan palautteen vastaanottamisessa.”(V43)

Myös oppilaiden heikot sosioemotionaaliset taidot tuotiin esiin muutamissa vastauksissa. Heikot sosioemotionaaliset taidot näkyvät jälkimmäisessä vastauksessa ”jumittamisena” tai vaikeiden tilanteiden väistelyyn liittyvänä ilmiönä.

”Ongelmat näkyvät mm. levottomuutena, keskittymisvaikeuksina, heikkoina sosiaalisina taitoina, riitaisuutena ja jopa aggressiivisuutena.” (V21)

”...suuttuessaan lähtee luokasta luvatta ovet paukkuen eikä pysty palaamaan luokkaan kuin tuntien jälkeen... Välillä on vaikeinta oppilaiden kanssa, jotka ns. jumittuvat eivätkä vain pääse hankalasta tilanteesta eteenpäin.” (V23)

Osassa opetushenkilökunnan vastauksia oppilaiden fyysinen väkivalta näyttäytyi muun muassa lyömisenä, sylkemisenä, fyysisten rajojen rikkomisena, tönimisenä ja satuttamisena ja tavaroiden paiskomisena. Yhdessä vastauksessa näkyy myös opettaja-oppilas keskustelujen kautta koettu oppilaan halu vahingoittaa jotakuta toista henkilöä.

”On ollut myös oppilaita, jotka lyövät toisia oppilaita ja uhkailevat opettajaa” (V23)

”Samoin toisille oppilaille on kiusallista se, että hän päristelee huuliaan niin että sylki lentää ja muutenkin herkästi menee toisten reviirille.” (V12)

”Omassa luokassani on sekä lieviä käyttäytymisen pulmia että fyysiseen väkivaltaan eteneviä haastavia tilanteita” (V19)

”Ongelma ovatkin ne hetket, joita aikuinen ei jatkuvasti valvo...Tällöin tulee riitaa ja tönimistä, toisen satuttamista ja haukkumista.” (V37)

”Yhä useampi myös ajattelee mielestäni patologisella tavalla; toisen vahingoittamisen halua on näkyvissä esimerkiksi KiVa-koulukäsittelyissä yhä useammin.” (V47)

Henkisen väkivallan kokemuksia esiintyi kahdessa vastauksessa. Henkiseen väkivaltaan liittyi toisten oppilaiden mollaaminen, nälviminen, epäasialliset kommentit ja muiden oppilaiden komentelu. Myös opettajan sanallinen uhkaileminen tuli esiin yhdessä vastauksessa.

”Mitä tehdä oppilaan kanssa, joka uhkailee opettajaa luokassa sanallisesti ja tulelemalla fyysisesti lähelle? ...Yrittää ottaa aikuisen roolia luokassa (kieltäytyy tehtävistä, keskeyttää opetusta koko ajan epäasiallisilla kommenteilla, kieltäytyy osallistumasta opetukseen, huutaa luokassa, komentelee muita oppilaita).” (V23)

”...muutamat oppilaat huutavat ääneen vastauksia, laulavat tunnilla kovalla äänellä, kiroilevat ja puhuvat ääneen. He myös mollaavat toisia ja nälvivät kaikesta.” (V39)

Toiminnanohjaukseen liittyviä haasteita käsiteltiin muutamissa vastauksissa. Erityisesti tilanteet, joissa oppilas jäi enemmän itsensä varaan, koettiin oppilaan toiminnanohjauksen kannalta haastavimmiksi.

”Koulutukseen osallistumalla haen lisäkeinoja auttaa toiminnanohjauksen pulmissa oppilaitani... Strukturoidut opetustilanteet sujuvat suht hyvin, mutta vapaissa tilanteissa haasteita riittää.” (V41)

”Ongelma ovatkin ne hetket, joita aikuinen ei jatkuvasti valvo. Tällöin tulee riitaa ja tönimistä, toisen satuttamista ja haukkumista.” (V37)

”Oma kohderyhmäni ovat juuri alakoulujen oppilaat, joilla on käyttäytymisen tai oman toiminnanohjauksen haasteita.” (V43)

”Toivon saavani apua sellaisten oppilaiden kohtaamiseen, jotka ovat impulsiherkkiä ja omaehtoisia.” (V25)

Ryhmässä toimimisen puutteelliset taidot esiintyivät myös melko monissa eri vastauksessa. Yhteisten sääntöjen noudattaminen tai hiljaa työskenteleminen tuottivat opetushenkilökunnan mukaan haasteita joillekin oppilaille. Lisäksi ryhmässä toimimisen haasteita näyttää lisäävän ohjeiden väärin ymmärtäminen, keskittymisen vaikeudet ja/tai isossa ryhmässä toimiminen.

”Monella erityisoppilaalla pulmana on se, että omista tavaroista, läksyistä, asioista huolehtiminen on hyvin kehittymätöntä, eikä itsenäinen työskentely, saati ryhmätyö onnistu. Ohjeet menevät ohi tai niitä ei kuunnella, tai niitä ei ymmärretä.” (V41)

”...ryhmässä hiljaa aloillaan työskentely on vaikeaa.” (V8)

”Viime aikoina on ollut havaittavissa, että usealla luokalla on yksittäisiä oppilaita, jotka voivat huonosti ja se näkyy koulussa käyttäytymisen ongelmina tai muina ryhmässä toimimisen ongelmina.” (V43)

”...yhteisten pelisääntöjen noudattaminen ei kertakaikkiaan onnistu.” (32)

”Luokassani on nyt siis ekaluokkalainen, jolle isossa ryhmässä toimiminen tuottaa hankaluuksia. Pitkäjänteisyyttä tehtävien tekoon hänellä ei ole paljon ja keskittyminen ohjeisiin ja ohjeiden mukaan toimiminen on haastavaa.” (V12)

Muutamissa opetushenkilöstön kokemuksissa oppilaan itsestä huolehtimisen taidot nostettiin esiin. Oppilaiden itsestä huolehtimisen puutteelliset taidot näkyivät opetushenkilöstön mukaan muun muassa tekemättömissä kotitehtävissä, omien tavaroiden ja paperilappujen puutteellisena huolehtimisena.

”Monella erityisoppilaalla pulmana on se, että omista tavaroista, läksyistä, asioista huolehtiminen on hyvin kehittymätöntä, eikä itsenäinen työskentely, saati ryhmätyö onnistu. Ohjeet menevät ohi tai niitä ei kuunnella, tai niitä ei ymmärretä.” (V41)

”Eniten häiritsevät ja tukea tarvitsevat erityisen tuen oppilaat, jotka eivät pysty huolehtimaan paperilapuista ja kodin tuki on vaihtelevaa, pahimmillaan rajuja rangauksia huonosta käytöksestä.” (V71)

”Lisäksi esimerkiksi tekemättömät kotitehtävät rassaavat monen opettajan työpäivää.” (V4)

Huomionkipeys mainittiin aineistossa kolmessa vastauksessa. Huomiota haettiin omalla käyttäytymisellä ja siihen liitettiin myös yhden vastauksen kohdalla ”krooninen” huomionkipeys ja aikuisen kaipaus.

”Tuntuu siltä, että usein käytösongelmaiset lapset hakevat käyttäytymisellään huomiota.” (V6)

”Vastauksia toivon alkuopetuksen ja alakoululaisten käytöksen pulmiin, jotka ilmenevät erityisesti tunteiden säätelyn puutteina, vaikeutena rauhoittua hihojen palaessa, kroonisena huomionkipeytenä ja aikuisen kaipauksena ja tahtojen tais-tona ja rajojen kokeiluna.” (V33)

”Joidenkin oppilaiden levotonta käyttäytymistä on koulussamme pyritty hillitsemään erilaisin fyysisin apuvälinein... Näistä ei kuitenkaan ole juurikaan apua sellaisille oppilaille, jotka tuntuvat toiminnallaan hakevan muiden oppilaiden tai opettavan/ohjaavan aikuisen huomiota.” (V8)

Opetushenkilökunnan kokemukset toivat esille toisten oppilaiden oppimisprosessiin liittyvän häiritsemisen. Muun muassa äänteleminen ja muulla tavoin levoton toiminta häiritsti muita luokan oppilaita.

”Olemme huomanneet, että lähes joka luokalla on oppilaita, joiden käytös häiritsee tavalla tai toisella muiden oppimista ja joiden työskentely ja oleminen on levotonta monessa ympäristössä.” (V8)

”Yhden oppilaan ”hyppiessä seinille” alkoivat muut luokan oppilaat oirehtia.” (V47)

”Lähes aina luokissa on se oppilas, joka omien henkilökohtaisten haasteidensa vuoksi käyttäytyy haastavasti joko ryhmää, toista oppilasta tai ohjaavaa aikuista kohtaan.”(V43)

”Hiljaisia tehtäviä tehdessä oppilas ääntelee samalla, mikä herkästi häiritsee muita.”(V12)

Heikko sitoutuminen tehtävien loppuun saattamiseen liittyen nousi esiin aineiston kahdessa eri vastauksessa. Luovuttaminen epäonnistumisen pelon takia näkyi toisessa aineiston vastauksessa.

”Iso ongelma on myös oppilaat, jotka eivät sitoudu ja motivoitu annettuihin tehtäviin ja niiden loppuun suorittamiseen.” (V10)

”Yksi oppilaistani ei kestä ees keltaiselle joutumista, vaan laittaa läskiksi koko touhun jos pieninkin epäonnistumisen mahdollisuus on olemassa.” (V37)

Yhdessä vastauksessa mielenterveysongelmat liitettiin oppilaiden akateemiseen menestymiseen.

”Varsinkin niillä, joiden mielenterveys järkkyy, tulokset jäävät heikoiksi, koska he tarvitsevat enemmän hoitoa kuin pedagogiikkaa.” (V29)

Muutamit opetushenkilöstön kokemukset oppilaiden ei-produktiivisesta toiminnasta käsittelevät oppilaiden yleistä levottomuutta, joka näkyi muun muassa luokassa juoksenteleluna, konttaamisena, piiloutumisena opettajalta, vaelteluna ja kiukutteluna. Myös luokasta karkaamista esiintyi ja tavaroiden heittäilyä.

”...ei pysty osallistumaan ollenkaan opetukseen vaan juoksee ympäri luokkaa ja tökkii toisia oppilaita sekä konttaa lattialla ja menee pelleilemään opettajan selän taakse.”(V23)

”Käytösmallit ovat olleet hyvinkin erilaisia: huutelua, ääntelyä, spontaaneja äännähdyksiä, kaverille juttelua, työpisteeltä/paikalta lähtemistä ja luokassa vaeltelua, hermostumista ja tavaroiden heittelyä, työskentelystä tai tehtävistä kieltäytymistä, läksyistä ja tehtävistä valittamista, kiukuttelua ja mököttämistä, kaverin haukkumista ja ilkeää puhetta, kiroilua jne.” (V36)

”Usein kuitenkin negatiivinen käyttäytyminen ryhmässäni on rajua tavaroiden paiskomista, kynien heittelyä ja käytävään karkaamista, jolloin asiaan on puututtava.” (V37)

Välinpitämätön asenne muita oppilaita ja opetushenkilökuntaa kohtaan mainittiin myös yhdessä aineiston vastauksessa. Välinpitämättömyys heijastui oppilaan toiminnassa epäasiallisena käytöksenä.

”Oppilaat käyttäytyvät epäasiallisesti ja piittaamattomasti muita oppilaita ja koulun aikuisia kohtaan.” (V32)

Vuorovaikutukseen liittyviä oppilaan ongelmia käsiteltiin suoraan vain yhdessä aineiston vastauksessa. Vuorovaikutuksen ongelma näkyi kontaktin saamisen haasteena oppilaaseen ja se liitettiin myös oppilaan mahdolliseen syrjäytymiseen.

”Erityisesti toivomme saavamme työvälineitä vaikeasti kontaktia ottaviin oppilaisiin sekä mahdollisiin koulupudokkaisiin, joiden parissa työskentelemme tälläkin hetkellä.”(V31)

5.1.2 Koulun toimintakulttuuriin liitetty ei-produktiivinen toiminta

Aineistosta nousi esiin tekijöitä, joiden yhteiseksi nimittäjäksi sopii koulun toimintakulttuurin ei-produktiivisuus. Useista opetushenkilökunnan vastauksista nousi esiin, resurssien vähäisyys tai suorainen resurssien puuttuminen liittyen oppilaiden tukemiseen. Lisäksi hektisen arjen koettiin tuovan haasteita, jonka johdosta esimerkiksi luokanopettajilla ei ole välttämättä aikaa tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Seuraavista lainauksista käy esiin se, kuinka juuri resurssiongelmat voivat aiheuttaa koulutoimintakulttuuriin tilanteita, joissa oppilas jää ilman tukea.

”Meillä on kuitenkin kokemuksia, jolloin tukea ei ole saatavilla, sitä ei osata antaa tai tuki viivästyy monenlaisista syistä. Mihin ohjata oppilas, joka joutuu odottamaan?”(V5)

”Luokanopettajilla ei ole aikaa eikä mahdollisuuksia luokkatyön arjessa istua erityistä tukea tarvitsevien rinnalla...” (V26)

Muutamissa vastauksissa pohdittiin myös sitä, kuinka tuen resurssien jakaantuminen epätasa-arvoisesti oppilaiden kesken koettiin ongelmaksi. Lisäksi opettajan perustyöksi koettiin koko luokan opettaminen ja haastavat oppilaat koettiin vaikeuttavan tätä perustyötä.

”Yksin työskentelevä opettaja joutuu valitsemaan, selvittääkö tunnin aikana ristiinriitaa tai rauhoitteleeko kiihtynyttä oppilasta, vai meneekö tunnin aiheessa eteenpäin.” (V43)

”Joskus huonon toiminnan saa loppumaan menemällä oppilaan lähelle ja kehumalla häntä hyvästä toiminnasta tai kiinnittämällä huomion toisaalle. Tämä kuitenkin sitoo yhden aikuisen koko ajan hänen lähelleen, mikä on muilta pois.” (V40)

”Yhteistä kaikille vuosille ovat kuitenkin yhä kasvavat ongelmat pystyä tekemään sitä perustyötä, opettamista ja kasvattamista, joka kohdistuisi kaikkiin oppilaisiin siten, kun he sitä tarvitsevat. Epätasa-arvoisuus on lisääntynyt mielestäni siten,

että haastavasti käyttäytyvät oppilaat vievät päivittäin opettajalta huomiota siinä määrin, ettei hän pysty ottamaan huomioon muita oppilaita ollenkaan päivän aikana.” (V47)

Erityisesti yhteisten toimintamallien ja -tapojen puuttuminen koettiin myös ei-produktiiviseksi toiminnaksi koulun toimintakulttuurissa.

”Ongelmamme ydin lienee kuitenkin jotain muuta kuin huonosti käyttäytyvät oppilaat, Vika piilee toimintakulttuurin heikkoudessa ja yhteisten pelisääntöjen puuttumisessa – tai niiden huteruudessa... Koulussamme on paitsi paljon oppilaita myös paljon henkilökuntaa ja voikin olla, ettei todellisia yhteisiä pelisääntöjä ole missään vaiheessa luotu vaan jokainen toteuttaa itseään parhaaksi katsomallaan tavalla. Voikin olla, että me koulun aikuiset ja oppilaat yhdessä olemme joukkio, joka ei ole sitoutunut mihinkään yhteiseen eikä noudata mitään yhteistä.” (V32)

”Koulultamme puuttuu myös yhtenäinen toimintamalli, jota luokanopettajat voivat halutessaan käyttää helposti.”(V44)

Yhteisistä toimintamalleista sopiminen ja niiden puuttuminen käytännössä sekä johtamisessa koetut ongelmat vaikuttivat työyhteisön jaksamiseen aineiston yhdestä vastauksesta päätellen.

”Aikuiset eivät saaneet sovittua yhteisiä pelisääntöjä, koska käytänteiden muuttaminen ei saanut johtoportaalta tukea/sitä ei koettu samalla tavalla. Useita opettajia jäi sairaslomille, niin myös allekirjoittanut.”(V47)

Opetushenkilökunnan vastauksissa nousi myös esiin se, kuinka yhtenäisempi toimintakulttuuri lisäisi produktiivisuutta sekä oppilaiden että koulun työyhteisön kannalta. Yhteisellä toimintakulttuurilla ajateltiin olevan koko kouluyhteisön kannalta myönteisiä vaikutuksia sekä opetushenkilökunnan jaksamiseen että oppilaiden oppimiseen. Hyvää ja tavoittelemisen arvoista toimintakulttuuria kuvattiin aineistossa muun muassa seuraavilla adjektiiveilla: Pysyvä, konkreettinen, tehokas, ratkaisukeskeinen, selkeä, toimiva, yhteinen, säännöllinen, jatkuva ja sopiva.

”...käyttöpuolen haasteisiin kaipaisin selkeää ja toimivaa työmallia.” (V3)

”...toivoisin pystyväni tämän koulutuksen kautta kehittämään koulussamme jotakin pysyvää ratkaisukeskeistä mallia, joka olisi avuksi niin oppilaille kuin opettajillekin.”(V4)

”Tarvitaan siis tehokas ja konkreettinen puuttumisen malli ja rakenne, miten toimitaan silloin, kun oppilas oireilee käytöksellään.” (V5)

”Tarvitsen uusia ajatuksia ja toimintamalleja, jotta jatkossa saamme arjen mahdollisimman toimivaksi niin oppilaan kuin opetushenkilöstönkin kannalta. Kun käytössä on toimiva malli, säästyy kaikilla energiaa keskittyä olennaiseen positiivisella asenteella.”(V7)

”Meillä on kokemus, että sekä oppilaat ja opettajat toivovat luokkiinsa työrauhaa ja turvallista työskentely-ympäristöä ja kamppailevat näiden eteen tunnista toiseen. Yhteinen toimintamalli, joka olisi säännöllistä ja jatkuvaa toisi kouluumme toivottavasti paremmat olosuhteet oppimiselle.” (V8)

Työyhteisön kapea-alaisuus erilaisuuteen suhtautumisesta ja ei-produktiivisen toiminnan redusointi pelkästään oppilaasta johtuvaksi asiaksi oli muutamissa vastauksissa esillä.

”Työyhteisön on ollut vaikea hyväksyä, että kaikki oppilaat eivät mahdu samojen normien sisään.”(V7)

Yhdessä vastauksessa työrauhaongelmat liitettiin kapea-alaiseen katsantokantaan, joka redusoi työrauhaongelmat yhdestä oppilaasta johtuvaksi asiaksi. Myös luokan kokonaistilan arvioinnin tärkeyttä painotettiin.

” Helposti luokan työrauhaongelmissa ja levottomissa luokissa otetaan tikun ”tikun nokkaan” yksi häiriköivä oppilas ja aletaan pohtia tukitoimia ja mahdollisia käytänteitä vain yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvana. Tulisi entistä enemmän

saada opettajat käyttämään ja miettimään luokka-/ryhmäkohtaisesti luokan toimivuutta ja käytänteitä.”(V27)

Yhdessä vastauksessa pohdittiin sitä, miten olisi tärkeää löytää toimivampia tukimuotoja yksilön kehitykseen liittyen. Koululla on käytössään erilaisia kurinpidollisia toimintamalleja, kuten luokasta poistaminen. Seuraavassa vastauksessa kyseinen toimija kuitenkin pohtii tämän mallin hyödyllisyyttä yksilön kehityksen kannalta.

”Oppilaan siirtäminen pois luokasta ei suurimmassakaan osassa tapauksia ratkaise tilannetta, meidän täytyy tukea ja ohjata, yrittää löytää konsteja, jotka oikeasti toimivat ja tukevat yksilön kehitystä ja tuen tarvetta.”(V48)

Seuraavassa katkelmassa tuodaan esiin suuret luokkakoot, joiden nähtiin laskevan opettajien produktiivisuutta mutta myös erityisoppilaiden tarvitsema tuki jäi tällöin puutteelliseksi.

”Suurin ongelma on siinä, että luokkakoot ovat isoja ja ollaan integroitu oppilaita luokkiin ilman tukitoimia. Pahimmassa luokassa olen tavannut yli 30 oppilaan luokassa 7 tehostetun/erityisen tuen oppilasta ilman ohjaajaa. Siinä on opettaja ollut helisemässä.” (V24)

5.1.3 Opetushenkilökuntaan liitetty ei-produktiivinen toiminta

Opetushenkilökunnan ei-produktiivinen toiminta liittyi aineistossa muun muassa opettajakunnan kapea-alaiseen suhtautumiseen erilaisiin oppijoihin liittyen, opettajien asenteisiin, käytösongelmien kapea-alaiseen katsantokantaan, ajankäytöllisiin haasteisiin ja keinottomuuteen. Myös opetushenkilöstön ja johdon erimielisyyksien koettiin hankaloittavan yhteisen konsensuksen löytymistä ongelmien ratkaisuihin liittyen. Seuraavaksi käydään läpi edellä mainitut teemat.

Opettajien asenne omaa opettajuuttaan kohtaan haluttiin rajata siten, että käytösongelmaiset ovat ulkopuolella siitä, mihin opettajan tulee puuttua. Lisäksi opettajien asennoitumisessa oppilaiden edistymiseen liittyen nähtiin parantamisen varaa.

”Olen ollut surullinen siitä, että ”pepunpyörittäjien” asiat eivät ole oikein kenenkään asioita, ellei heillä ole selkeästi oppimisvaikeuksia. Levottomat ”pepunpyörittäjät” ovat kuitenkin se näkyvin ja kuuluvain pulma opetusmaailmassa...”(V38)

”Kiertäessäni olen huomannut, että positiivinen ajattelu on tällä hetkellä monella opettajalla hukassa ja eivätkä välttämättä näe oppilaan edistystä.” (V24)

Lisäksi opetushenkilöstön kapea-alaisuus kohdata erilaisuutta mainittiin yhdessä aineiston vastauksessa.

”Työyhteisön on ollut vaikea hyväksyä, että kaikki oppilaat eivät mahdu samojen normien sisään.” (V7)

Opetushenkilöstön keinottomuus kohdata oppilaiden haastavaa käytöstä mainittiin myös muutamissa aineiston katkelmissa. Keinottomuuden kokemukset liittyivät oppilaan ohjaamisen tehottomuuteen ja oppilaiden tuottamaan fyysiseen ja henkiseen uhkailuun opettajaa kohtaan. Lisäksi kahdessa vastauksessa opettajien erityispedagogisen osaamiseen puutteet koettiin yhdeksi syyksi puuttua käyttäytymisen ongelmiin.

”Haastavan lapsen kanssa tilanteet oppitunnilla tai siirtymätilanteissa menevät helposti siihen pisteeseen, että opettaja komentaa ja oppilas saa siitä lisää vettä myllyynsä.”(V33)

”Mitä tehdä oppilaan kanssa, joka uhkailee opettajaa luokassa sanallisesti ja tulelemalla fyysisesti lähelle?” (V23)

”Ohjaajilla/luokanopettajilla/aineenopettajilla ei ole erityispedagogiikan tietoja (koulutuksessa ei juurikaan sitä ole, tai ei ole annettu), joten kysyntää tiedolle on” (V24)

”Myös opettajien ja muiden henkilöiden tietämättömyys levottomuuteen johtavista asioista on syynä siihen, että lapsi leimataan helposti vaikka laiskaksi ja asiaan ei sen takia pureuduta ja etsitä oikeita syitä käyttäytymisen taustalla.”
(V28)

Opetushenkilöstön ajankäytölliset resurssit nousivat myös yhtenä teemana esille. Luokanopettajilla koettiin olevan rajalliset ajalliset resurssit kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi haastavien lapsien oireiden lisääntymisen syynä nähtiin aikuisten kiireiden arki.

”Kärjistäen voisi sanoa, että haastavien lasten kohtaaminen jää vaativassa arjessa usein kiireisiltä aikuisilta puolitiehen ja lapsen oireet lisääntyvät.” (V37)

”Luokanopettajilla ei ole aikaa eikä mahdollisuuksia luokkatyön arjessa istua erityistä tukea tarvitsevien rinnalla...” (V26)

Opetushenkilöstön kapea-alainen suhtautuminen luokkahuoneen työrauhaongelmiin nousi esiin yhdessä aineiston vastauksissa. Kapea-alaiseen suhtautumiseen liittyi työrauhaongelman redusointi yksilöstä johtuvaksi tekijäksi sen sijaan, että kyseessä olisi luokkakokohtainen kaikkia koskeva ongelma.

”Helposti luokan työrauhaongelmissa ja levottomissa luokissa otetaan tikun nokkaan yksi häiriköivä oppilas ja aletaan pohtia tukitoimia ja mahdollisia käytänteitä vain yksittäiseen oppilaaseen kohdistuvana. Tulisi entistä enemmän saada opettajat käyttämään ja miettimään luokka-/ryhmäkohtaisesti luokan toimivuutta ja käytänteitä.” (V27)

Opetushenkilöstön sisäiset erimielisyydet koettiin myös hankaloittavaksi tekijäksi, kun yhteistä konsensusta ja ratkaisuja pyrittiin löytämään liittyen oppilaiden käytöksen ongelmiin. Viime kädessä opettaja on joutunut sairaslomalle, joka on merkinä opettajan produktiivisuuden merkittävästä laskusta.

”Aikuiset eivät saaneet sovittua yhteisiä pelisääntöjä, koska käytänteiden muuttaminen ei saanut johtoportaalta tukea/sitä ei koettu samalla tavalla. Useita opettajia jäi sairaslomille, niin myös allekirjoittanut... Me kaikki koimme, että yrityksemme tukea eri tavoin hänen käyttäytymistään ja toiminnanohjausta sekä elämänhallintaa tulivat liian myöhään.” (V47)

Myös liian toiveikkaat odotukset oppilaan käyttäytymiseen liittyen tuli esiin yhdessä vastauksessa.

”Saatetaan haukata liian suuri pala, mitä pitää oppilaan käyttäytymisessä kehittää.”(V24)

Yhdessä vastauksessa Nepsy (neuropsykologian)-opettaja, joka kiertää eri kouluissa kouluttamassa opetushenkilökuntaa, nosti esiin teeman, jossa opetushenkilöstö ei ole ottanut huomioon niitä tekijöitä, joita kyseinen Nepsy-opettaja on halunnut oppilaasta tuoda esille.

”Myöskään ei huomioida ohjaajien huomioita oppilaiden tapauksessa.” (V24)

5.1.4 Huoltajiin liitetty ei-produktiivinen toiminta

Huoltajiin liitettyä ei-produktiivista toimintaa opetushenkilöstö käsitteli kodin ja koulun yhteistyön kannalta, kodin lapselleen antaman oppimisen ja kasvun tuen kannalta sekä oppilaan käytöshäiriöiden kannalta.

Huoltajien ei-produktiivista toimintaa käsiteltiin muutamissa vastauksissa, joissa yleisesti pohdittiin sitä, miten kodin epäsäännöllinen tuki saattaa vaikuttaa oppilaiden ei-produktiivisen toiminnan taustalla. Lisäksi vastauksessa mainittiin myös rajut rangaistukset huonosta käyttäytymisestä.

”Eniten häiritsevät ja tukea tarvitsevat erityisen tuen oppilaat, jotka eivät pysty huolehtimaan paperilapuista ja kodin tuki on vaihtelevaa, pahimmillaan rajuja rangaistuksia huonosta käytöksestä. (V71)

Myös perheen elämäntyylin koettiin vaikuttavan oppilaan ei-produktiiviseen toimintaan koulussa. Opetushenkilöstö liitti muun muassa kodin vanhempien kiireen, läsnäolon puutteen, epäjohdonmukaiset toimintatavat ja turvattomuuden kokemukset oppilaiden haasteelliseen ja levottomaan käytökseen koulussa.

”Haasteelliseen ja levottomaan käytökseen on varmasti monia syitä. Ajattelen, että suureen osaan vaikuttaa kiireinen ja läsnäolematon elämäntyyli kotona ja epäjohdonmukaiset toimintatavat.” (V28)

”...ongelmat johtuvat mielestäni siitä, että oppilas ei ole saanut riittävän turvallista kasvualustaa kasvaakseen ihmiseksi, joka osaa kunnioittaa yhteisiä sääntöjä ja toisia ihmisiä. Kodin tuki on usein tällaisten oppilaiden kohdalla heikko ja koulussa, jossa joka luokassa on haastavia oppilaita, opettaja jää usein yksin tilanteen kanssa.” (V23)

”Perheiden pahoinvointi vaikuttaa myös lasten turvallisuudentunteeseen, mikä näkyy perhekotilasten kasvaneena määränä kouluissa. En ole tavannut vielä sijoitettua lasta, joka olisi muuhun väestöön ja vertaisiin verrattuna yhtä tasapainoinen ja hyvinvoiva, erityisesti psyykkisesti.” (V47)

Yhdessä aineiston vastauksessa vanhempien ja kodin roolia oppilaan käytöshäiriöiden syynä pohdittiin muun muassa oppilaan perheen ruokailutottumuksien seurauksena ja yleisesti sen kannalta, onko nykyvanhemmat mahdollisesti uusavuttomampia kuin mitä vanhemmat ovat aiemmin olleet.

”Olen tehnyt koulunkäynninohjaajan työtä 16-vuotta. Tuona aikana koulumaailma on muuttunut aika paljon, varsinkin käytöshäiriöiset lisääntyvät vuosi vuodelta. Mistä tämä johtuu? Onko nykyvanhemmat uusavuttomia? Syödäänkö monissa perheissä einesruokia vai onko ongelma älypuhelimissa ja tietokoneissa? Syitä on varmasti monia, eikä niihin välttämättä löydy vastausta koskaan.” (V2)

Myös koulun ja huoltajien yhteistyö tuli esiin yhdessä aineiston vastauksessa. Yhteisymmärryksen löytyminen ei liene niin helppoa, kun keskustellaan oppilaan ongelmakäyttäytymisestä koulu kontekstissa.

”Vanhempien ei aina ole helppo ymmärtää koulun raportoimaa ongelmakäyttäytymistä, koska kotona eivät lapsen käytöksessä havaitse koulun kuvaamia ongelmia.”
(V8)

5.1.5 Koulun sidosryhmiin liitetty ei-produktiivinen toiminta

Koulun sidosryhmien vaikutus oppilaiden ei-produktiiviseen toimintaan näkyi vastauksissa jonkin verran. Vastauksissa nousi esiin seuraavat teemat: yhteistyön hankaluudet, resurssien puute ja pettymys oppilaiden asioiden edistämiseen liittyvään hitauteen. Seuraavaksi käydään läpi kyseisiä teemoja aineistosta.

Yhteistyö koulun ulkopuolisiin hoitotahoihin koettiin vaikeaksi, koska sieltä ei saatu sitä apua ja tukea, jota kaivattiin. Yhdeksi syyksi mainittiin muun muassa lastenpsykiatrisen avoyksikön resurssien puute.

”Käytösongelmia on koko ajan enemmän ja enemmän koulun arjessa... Kaikki koulun ulkopuoliset toimijat kuten lastenpsykiatrisen avoyksikkö heittää pallon herkästi takaisin koululle, koska heidän resurssinsa ovat alimitoitettu tarpeeseen.” (V3)

”Myöskään koulun ulkopuolelta ei ole helppoa saada oppilaille nykypäivänä apua haastavaan käyttäytymiseen ja sosiaalisiin taitoihin.” (V10)

Muutamissa vastauksissa näkyi opetushenkilöstön kokema keinottomuus, jonka takia tuki koulunsidosryhmiltä koettiin tärkeäksi. Mutta samalla aineiston mukaan oltiin pettyneitä siihen, että muutokset parempaan näkyvät vasta pitkällä viiveellä.

”Haastavaa käytös on joillakin lapsilla todella rajua. Vaikka hoitokontaktit ovat käynnissä, todellisia muutoksia parempaan näkyy pitkällä viiveellä.” (V29)

”Verkostoyhteistyön tärkeys korostuu työssämme, sillä oppilaiden haasteet ovat niin monialaisia, ettei niihin koulun keinoin löydy ratkaisua.” (V31)

Koulun ulkopuolisten tukipalvelujen heikon saatavuuden nähtiin myös olevan yksi selitys siihen, miksi esi- ja luokanopettajat kokevat keinottomuutta tukea tarvitsevien oppilaiden paljouden edessä.

”Toimin vähävaraisessa kunnassa, jossa tukipalvelut ovat kortilla. Tämä näkyy työssäni siten, että aikuisen tukea tarvitsevia lapsia on paljon ja sekä esi- että luokanopettajat kokevat itsensä keinottomiksi.” (V38)

5.2 Opetushenkilökunnan käsitykset siitä, miksi oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen koulussa on vaikea saada muutosta

Opetushenkilökunta toi esiin useita eri syitä liittyen siihen, miksi oppilaan ei-produktiiviseen käytökseen on vaikea saada muutosta. Seuraavaksi käydään kategorisesti läpi ne teemat, jotka aineiston analyysi tuotti.

Työyhteisön valmistautumattomuuden ja proaktiivisen toiminnan puuttumisen koettiin vaikeuttavan oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen puuttumista.

”Viime lukuvuosi toi mukanaan sellaisia käytösongelmia, joiden kanssa en ainaakaan tässä mittakaavassa ole aikaisemmin joutunut tekemisiin... Viime lukuvuoden aikana ilmenneet ongelmat osoittivat myös sen, kuinka valmistautumattomia olemme olleet tällaisten tilanteiden suhteen.” (V7)

Oppilaisiin kohdistuvien tukisysteemien ylläpitämiseen liittyvät tekijät kuten pitkäjänteisyys, muistaminen ja johdonmukaisuus nousivat esiin seuraavissa opetushenkilöstön kokemuksissa. Kyseisten teemojen koettiin vaikeuttavan ei-produktiiviseen oppilaiden käytökseen vaikuttamista.

”Kokemukseni vastaavista palkkiojärjestelmistä on ollut yleensä se, että alkuun lähtee lupaavasti sujumaan mutta arjen kiireessä tukisysteemit vähitellen unohtuvat.”(V74)

”Haastetta tekee ehkä se, että ei voi olla täysin varma siitä, muistaako opettaja luokassa sanoittaa oppilaan toimintaa vahvistavalla puheella ja onnistumiset huomioiden.” (V61)

”Olen opetellut rajaamaan, ohjaamaan ja asettamaan selkeitä tavoitteita. Luokkaan on tehty jo toiset säännöt, joita yritän vaatia joka hetki. Aina se ei ole helppoa, johdonmukaisuus ei ole ollut vahvuuteni, mutta olen oppinut.” (V64)

Muuttuvat tai etäiset oppilas-opettaja suhteet liitettiin sellaisiin haasteisiin, kuten opettajan auktoriteetti ongelmiin, kokonaistilanteen arvioinnin hankaluuteen ja vaikeuteen puuttua luokan työrauhaongelmiin.

”Koulussamme on myös alakoulun puolella luokkia, joita opettaa useita eri opettajia viikon aikana. Vahvan luokanopettajan ohjauksessa tämän kaltaiset pulmat ovat hallittavissa ja tuettavissa kuin järjestelmässä, jossa opettajat vaihtuvat ja kokonaistilanne ei aina ole kenelläkään hallussa.” (V10)

”Isossa luokassa on myös työrauhaongelmia, johon elana(laaja-alaisena erityisopettajana) eli hieman ulkopuolisena tulijana on hankala puuttua – epäsäännöllisen osallistumisen vuoksi, taikka auktoriteetin puutteesta johtuen.”(V26)

Oppilaan motivaatio mainittiin yhdeksi syyksi ei-produktiivisen käytöksen vähentämiseen liittyen.

”Oppilaalla täytyy olla motivaatiota parantaa käytöstään.” (V84)

Kiireinen kouluarki näkyi aineistossa useampaan kertaan. Kiireinen arki liitettiin siihen, että lapsia ei kyetty huomioimaan riittävästi, koulun yhteisten toimintamallien luomiseen ei ollut aikaa ja koulukuraattorien ja psykologien resurssien vähäisyyteen.

”Kiireinen kouluarki ei aina anna myöden huomioida lapsia niin kuin itse toivoisin.” (V13)

”Koulutuksessa saamme mahdollisuuden kerrankin kiireettömästi pohtia näitä asioita ja hioa tiimimme kanssa oman koulumme tapoja hyödyntää tutkimustuloksia.” (V14)

”Koulukuraattorit ja psykologit ovat hyvin työllistettyjä, eikä heidän aikansa riitä kaikkeen siihen tukeen, mitä luokissa tarvittaisiin. (V10)

Opettajan yksin jääminen häiriökäyttäytyvien oppilaiden kanssa koettiin myös vaikuttavan siihen, kyetäänkö oppilasta oikeasti silloin auttamaan.

”Opettaja on edelleen yksin luokassa häiriökäyttäytyvien oppilaiden kanssa... Ja cico on ehdottomasti kokeilemisen arvoinen keino, jos saa riittävästi tukea ja henkilöstöä avukseen.” (V53)

Myös haasteet toimintamallien jalkauttamiseen liittyen koko koulua koskevaksi käytänteiksi koettiin haasteelliseksi.

”Psykologina koen joskus haastetta sen suhteen, miten saada vietyä hyviä käytänteitä koulun toimintamalleiksi” (V16)

Yhdeksi keskeisimmistä syistä nousi aineistosta esiin opetushenkilökunnan kokema keinottomuus vaikuttaa oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen sitä vähentävästi. Opetushenkilöstön keinottomuuden kokemukset liitettiin koulutuksen riittämättömyyteen ja yhteisten toimintamallien puutteeseen.

”Käytösongelmia on koko ajan enemmän ja enemmän koulun arjessa. Työkaluja näiden kohtaamiseen ja tukemiseen on kuitenkin koulutuksen puolelta aikanaan saatu melko vähän. Oppimisen tukeminen on helppoa ja selkeää, mutta käytöspuolen haasteisiin kaipaisin selkeää ja toimivaa työmallia.” (V3)

”Kokemuksemme sitä, että emme koulussa pysty tarpeeksi auttamaan tällaisia lapsia, on saanut meidät hakeutumaan Check In – Check out koulutukseen.” (V8)

”Opettajat kokevat, että oppilaiden käytösongelmat ovat lisääntyneet viimeisten vuosikymmenten ja vuosien aikana. Ongelmat näkyvät mm. levottomuutena, keskittymisvaikeuksina, heikkoina sosiaalisina taitoina, riitaisuutena ja jopa aggressiivisuutena. Koetaan, että tällaisiin ongelmiin on vaikeampaa tarjota tukea kuin varsinaisiin oppimisvaikeuksiin.” (V21)

”Sen sijaan sosiaalisten taitojen sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen puolen tukeminen ei ole itsellä niin selkärangassa ja siihen kaipaisin ihan koulun tason yhteistä toimintamallia.” (V10)

5.3 Oppilaiden ei-produktiivista käytöstä vähentäviä käytänteitä

Tässä tulososiossa tarkastellaan oppilaiden ei-produktiivista käytöstä vähentäviä käytänteitä ja toimintamalleja, joita opetushenkilökunta aineistossa toi esiin.

Selkeät ja ennaltasovitut tavoitteet sekä konkretia tavoitteiden saavuttamiseen liittyen, koettiin hyödyllisiksi käytänteiksi oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen vähentämiseen liittyen.

”Tunnin aluksi yritän sanallistaa tunnin tavoitteen (esim. työskentelen koko tunnin, en häiritse muita tms.) ja tunnin lopussa tavoitteeseen päässeet saavat helmen. Helmet kerätään yhteiseen lasipurkkiin, ja purkin täytyttyä teemme jotakin mukavaa (lapset saavat ehdottaa). Toimii aika hyvin ja monilla oppitunneilla asiat sujuivatkin.” (V37)

”Kun tavoitteet ovat selkeät ja sovitut, niistä on helpompi koko ajan puhua. Luokan tilanne on kahdessa viikossa merkittävästi rauhoittunut ja työnteon meininki on kasvanut.” (V67)

”Kokeiltu on myös ennakkointia: tunnin alussa kahden kesken käyty tulevan tunnin ohjelmaa läpi ja kerrottu, mitä lapselta odotetaan. Tällä toimella on saatu ajoittain hyviä tuloksia.”(V33)

Yhdessä vastauksessa pääteltiin yhteisten opettaja-oppilas keskustelujen auttaneen työrauhan muodostumisessa luokkaan. Edellytyksenä keskustelujen mahdollistumiselle nähtiin rehtorin antama ajankäytöllinen tuki.

”...työparini kanssa olemme aloittaneet tänä lukuvuonna viidennen luokan kanssa, jossa on ollut työrauhaongelmia jo edellisvuonna. Olemme keskusteluttaneet hänen kaikki oppilaansa lukukauden aikana rehtorin pitäessä sen aikaa oppilaita, työrauhan saavuttamiseksi on ollut tarrapalkkiojärjestelmää yms. Tilanne vaikuttaa todella parantuneen, ja luottamus- vuorovaikutussuhde on kehittymässä. Toivon tämän tilanteen jatkuvan.” (V26)

Myös kollegiaalinen tuki koettiin yhden henkilön vastauksessa arvokkaaksi.

”Välillä turvauduin kollegioihini, joilta olen saanut todella arvokasta tukea.”(V28)

Myös erilaiset strukturoidut palkitsemisjärjestelmät koettiin hyvinä käytänteitä, joilla oppilaiden ei-produktiivista käytöstä saatiin vähennettyä. Lisäksi palkitseminen, joka toimi konkreettisenä palautteena oppilaiden produktiivisesta toiminnasta, tuki oppilaita sujuvaan työskentelyyn oppi- tai välitunnin aikana. Erilaiset toiminnalliset työskentelytavat koettiin myös hyödyllisiksi osittain niiden toteuttamisen helppoudesta johtuen.

”Omassa luokassani ja nyttemmin ollessani kiertävä erityisopettaja olen käyttänyt esimerkiksi strukturoitua päiväjärjestystä ja erilaisia palkkiojärjestelmiä toivotusta käyttäytymisestä/suoriutumisesta. Myös erilaisia toiminnallisia työskentelytapoja ja oppilaiden ryhmittelyjä/istumapaikkajärjestelyjä olen käyttänyt. Monet näistä järjestelyistä ovat olleet yksinkertaisia toteuttaa ja ovat toimineet hyvin.” (V34)

”Olen kehitellyt erilaisia tapoja konkretisoida käyttäytymistä ja palkita onnistumisista. Luokassani on ollut pitkään liikennevalot, joihin on kiinnitetty nimilappu. Toivotulla käytöksellä nimilappu pysyy vihreällä, jos tulee muutama pieni rike liikkuu nimilappu keltaiselle (jolloin isommat ja taitavimmat oppilaat osaavat jo rauhoittaa itsensä), punaiselle joutuu kiroilusta tai aggressiivisesta käytöksestä. Päivän loppuksi vihreällä olevat lapset palkitaan seinälle kiinnitettävien hymynaamoin ja viidellä hymynaamalla pääsee mukaan johonkin mukavaan tekemiseen viikon lopulla. Tämä systeemi on toiminut hyvin edellisen ryhmäni kanssa.” (V37)

”Tunnin aluksi yritän sanallistaa tunnin tavoitteen (esim. työskentelen koko tunnin, en häiritse muita tms.) ja tunnin lopussa tavoitteeseen päässeet saavat helmen. Helmet kerätään yhteiseen lasipurkkiin, ja purkin täytyttyä teemme jotakin mukavaa (lapset saavat ehdottaa). Toimii aika hyvin ja monilla oppitunneilla asiat sujuivatkin.” (V37)

”Esimerkiksi hyvin menneistä (ei riitoja/käsiksi käymistä) välitunneista on saanut tarran, ja sitten se on alkanut sujumaan niin, ettei palkkiota ole enää tarvittu.” (V41)

Positiivinen palaute ja keskittyminen oppilaan toiminnassa myönteisiin puoliin koettiin toimivaksi käytänteeksi.

”Joskus huonon toiminnan saa loppumaan menemällä oppilaan lähelle ja kehumalla häntä hyvästä toiminnasta tai kiinnittämällä huomion toisaalle.” (V39)

”Positiivisen käytöksen huomioiminen ja palkitseminen on se mitä olen kyllä koko ajan käyttänyt ja se keino tuo hetkittäin helpotusta.” (V23)

Myös riittävät resurssit koettiin parantavan oppilaiden mahdollisuutta olla produktiivisempia. Pienryhmässä opiskelu tai laaja-alaisen erityisopettajan tuki koettiin tällaisiksi resursseiksi.

”Pienessä ryhmässä opiskelu rauhoittaa oppilasta ja siellä he saavat enemmän aikuisen tukea.”(V45)

”Tähän mennessä olen pyrkinyt vähentämään rauhattomuutta porkkanan avulla, mutta myös ongelmat kohdataan ja viestitään hyvät ja haastavammat asiat huoltajille. Luokassani on meneillään oppilaiden työnohjausta ulkopuolisen ohjaajan taholta. Oppilaat saavat myös laaja-alaisen erityisopettajan tukea. Tilanne luokassa on rauhoittunut, mutta tuki jatkuu vielä.”(V25)

5.4 Keskeisimmät tulokset

Tässä luvussa tutkimuksen eri osioiden keskeisimpiä tuloksia tarkastellaan aiempien tutkimustulosten avulla. Keskeisimmät tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin. Lopuksi esitellään tutkimustuloksista johdettu malli, jossa kuvataan opetushenkilökunnan kokemuksia peruskoulun ei-produktiivisesta, jossa opetushenkilökunnan reflektioiden keskiössä on oppilaan ei-produktiivinen käytös.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää sitä, miten ei-produktiivinen toiminta näyttäytyy peruskoulussa opetushenkilökunnan kokemana. Analyysin avulla aineistosta löydettiin viisi pääteema, joihin opetushenkilökunnan kokemuksissa ei-produktiivinen toiminta liittyi. Opetushenkilökunta liitti ei-produktiivisen toiminnan *oppilaiden käytökseen sekä koulun toimintakulttuuriin, opetushenkilökuntaan, huoltajiin ja koulun sidosryhmiin*. Conwayn (2015, 207) ja Sullivanin et al. (2014) mukaan oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen yhteydessä on tärkeää ymmärtää ja tarkastella laaja-alaisesti niitä tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttavat oppilaan toimintaan ja akateemiseen suoriutumiseen. Lisäksi Sullivanin et al. (2014) ekologisessa luokkahuonemallissa ei-produktiivisen käytöksen tarkastelussa painotetaan myös muiden osatekijöiden vaikutusta oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen.

Ensimmäisenä tarkastellaan opetushenkilöstön kokemuksia oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä, jonka yhteydessä kyseisten kokemusten rinnalle nostetaan Angusin et

al. (2009) määritelmät oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä. Sen jälkeen tarkastellaan oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen vaikuttavia muita osatekijöitä, joilla opetushenkilöstön kokemuksien mukaan voi olla yhteyttä oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen.

Oppilaiden ei-produktiivinen käytös

Opetushenkilökunnan kokemukset oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä liittyivät oppilaiden keskittymisen haasteisiin, palautteen ja avun vastaanottamisen vaikeuksiin, heikkoihin sosioemotionaalisiin taitoihin, fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan, toiminnanohjauksen haasteisiin, ryhmässä toimimisen haasteisiin, itsestä huolehtimisen taitoihin, huomion kipeyteen, toisten oppilaiden opiskeluprosessien häiritsemiseen, heikkoon sitoutumiseen, mielenterveysongelmiin, yleiseen levottomuuteen, välinpitämättömyyteen ja vuorovaikutusongelmiin.

Keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvä ilmiö koettiin olevan melko yleistä koulu maailmassa. Kyseisten haasteiden koettiin lisääntyneen viimeisen kymmenen vuoden aikana. Lisäksi keskittymiseen ja tarkkaavaisuuteen liittyvien haasteiden koettiin olevan yhteydessä oppilaiden heikkoon akateemiseen suoriutumiseen. Myös Penttilän, Rintahaan ja Kaltiala-Heinon (2011) mukaan ADHD-oireisella on keskimääräistä suurempi riski akateemiseen alisuoriutumiseen sekä muihin ongelmiin koulussa. Angusin et al. (2009) tutkimuksessa opetushenkilöstö nosti esiin oppilaiden poissaolevuuden ja tarkkaamattomuuden, joka näkyi muun muassa häiriötekijöiden etsimisenä, hämmentymisenä ja keskittymiskyvyn puutteena.

Oppilaiden keskittymis- ja tarkkaavaisuuspulmien lisäksi palautteen ja avun vastaanottamisen vaikeus tuli esiin kahdessa vastauksessa. Oppilailla koettiin olevan enemmän palautteen vastaanottamisessa haasteita kuin aiemmin. Angusin et al. (2009) yksi ei-produktiivisen käytöksen määritelmistä liittyy oppilaan toimimiseen vaatimusten vastaisesti. Kyseinen ilmiö näyttäytyy siten, että oppilas esimerkiksi kyseenalaistaa ohjeet ja on argumentoiva (Angus et al., 2009).

Myös oppilaiden heikot sosioemotionaaliset taidot tuotiin esiin muutamissa vastauksissa. Heikot sosioemotionaaliset taidot näkyivät opetushenkilöstön mukaan muun muassa ”jumittamisena” tai vaikeiden tilanteiden väistelyyn liittyvänä ilmiönä. Angusin et al. (2009) ei-produktiivisen käytöksen listassa jumittamista ja vaikeiden tilanteiden väistelemistä ei suoraan mainita. Sen sijaan esimerkiksi impulsiivisuus nousi esiin Angusin et al. (2009) kategorisoinneissa. Oppilaan impulsiivista käytöstä kuvattiin sellaiseksi, jossa oppilas ei odota omaa vuoroaan ja toimii ilman, että ei ajattele seuraamuksia (Angus et al., 2009). Joroinen ja Koski (2010, 7) painottavat kirjassaan *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä* sitä, että oppilaiden tunne- ja sosiaalisten taitojen edistäminen on tärkeää ja hyödyllistä, koska sillä on tutkimusten mukaan myös vaikutuksia heidän koulumenestykseensä. (Joronen & Koski, 2010, 7)

Osassa opetushenkilökunnan vastauksia oppilaiden fyysinen väkivalta näyttäytyi muun muassa lyömisenä, sylkemisenä, fyysisten rajojen rikkomisena, tönimisenä ja satuttamisena ja tavaroiden paiskomisena. Yhdessä vastauksessa näkyy myös opettaja-oppilas keskustelujen kautta koettu oppilaan halu vahingoittaa jotakuta toista henkilöä. Angusin et al. (2009) oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen kategorisoinnista löytyy myös oppilaan aggressiivisuus, joka näyttäytyy oppilaan toiminnassa siten, että oppilas joko fyysisesti tai verbaalisesti opettajaa ja/tai toista oppilasta, menettää malttinsa ja pahoinpitelee opettajaa ja/tai toista oppilasta tai fyysisesti ja verbaalisesti kiusaa opettajaa ja/ tai toista oppilasta. (Angus et al., 2009)

Henkisen väkivallan kokemuksia esiintyi kahdessa vastauksessa. Henkiseen väkivaltaan liittyi toisten oppilaiden mollaaminen, nälviminen, epäasialliset kommentit ja muiden oppilaiden komentelu. Myös opettajan sanallinen uhkaileminen tuli esiin yhdessä vastauksessa. Kyseinen ilmiö nousi esiin myös Angusin et al. (2009) oppilaan ei-produktiivisen käytöksen kategorisoinneissa siten, että oppilas, joka huutaa opettajalle ja/tai muille oppilaille ja verbaalisesti kiusaa opettajaa ja/tai toista oppilasta, kategorisoidaan aggressiiviseksi ja vaatimusten vastaisesti toimivaksi oppilaaksi.

Toiminnanohjaukseen liittyviä haasteita käsiteltiin muutamissa vastauksissa. Erityisesti tilanteet, joissa oppilas jäi enemmän omaan varaan, koettiin oppilaan toiminnanohjauksen kannalta haastavimmiksi, koska tällöin saattoi syntyä esimerkiksi muita oppilaita häiritsevää toimintaa. Angusin et al. (2009) mukaan oppilas, joka ei osallistu oma-aloitteisesti

tehtävien tekemiseen ja joka ei pyri saattamaan päätökseen tehtäviä näyttäytyy ei-produktiivisen käytöksen kategorisoinnissa ei-motivoituneena ja reagoimattomana oppilaana.

Ryhmässä toimimisen puutteelliset taidot esiintyivät myös melko monissa eri vastauksessa. Yhteisten sääntöjen noudattaminen tai hiljaa työskenteleminen tuottivat opetushenkilökunnan mukaan haasteita joillekin oppilaille. Lisäksi ryhmässä toimimisen haasteita näyttää lisäävän ohjeiden väärin ymmärtäminen, keskittymisen vaikeudet ja/tai isossa ryhmässä toimiminen. Edellä mainitut ryhmässä toimimisen haasteisiin liittyvät kuvaukset liitettiin Angusin et al. (2009) ei-produktiivisen käytöksen kategorisoinneissa muun muassa oppilaan impulsiivisuuteen, vaatimusten vastaiseen toimintaan ja häiritsevään käytökseen.

Muutamissa opetushenkilöstön kokemuksissa oppilaan itsestä huolehtimisen taidot nostettiin esiin. Oppilaiden itsestä huolehtimisen puutteelliset taidot näkyivät opetushenkilöstön mukaan muun muassa tekemättömissä kotitehtävissä, omien tavaroiden ja paperilappujen puutteellisena huolehtimisena. Edellä mainitut itsestä huolehtimiseen liittyvät kuvaukset liitettiin Angusin et al. (2009) ei-produktiivisen käytöksen kategorisoinneissa muun muassa oppilaan valmistautumattomuuteen ja epäsäännölliseen osallistumiseen. Valmistautumattomuus näkyi siten, että oppilas ei tuo opiskeluvälineitä mukanaan luokkaan, kadottaa tehtävät ja/tai ei juurikaan tee kotitehtäviä valmiiksi. Epäsäännöllinen osallistuminen näkyi siten, että oppilas tulee myöhässä oppitunneille, on kokonaan poissa oppitunneilta ja/tai on pois päiviä tai viikkoja koulusta. (Angus et al., 2009)

Huomionkipeys mainittiin aineistossa kolmessa vastauksessa. Huomiota haettiin omalla käyttäytymisellä ja siihen liitettiin myös yhden vastauksen kohdalla ”krooninen” huomionkipeys ja aikuisen kaipaus. Huomionkipeys liittyy Angusin et al. (2009) mukaan oppilaan häiritsevään ei-produktiiviseen käytökseen. Häiritsevään käytökseen liittyy myös muiden provosointi ja huutaminen muille oppilaille tai opettajalle. (Angus et al., 2009)

Opetushenkilökunnan kokemukset toivat esille toisten oppilaiden oppimisprosessiin liittyvän häiritsemisen. Muun muassa äänteleminen ja muulla tavoin levoton käytös häiritse muita luokan oppilaita. Oppilaiden haastavalla käytöksellä onkin todettu olevan yhteyttä oppimisympäristön muovaajana (Moreno, Gerald, Bullock, Lyndal M., 2015). Angusin

et al. (2009) mukaan toisten oppilaiden oppimisprosessin häirintä liittyy laajasti moniin oppilaan ei-produktiivisen käytöksen kategorisointeihin. Oppilas, joka häiritsee muiden oppimista voi olla muun muassa aggressiivinen, toimia vaatimusten vastaisesti, olla häiritsevä, arvaamaton ja impulsiivinen. (Angus et al., 2009)

Heikko sitoutuminen tehtävien loppuun saattamiseen liittyen nousi esiin aineiston kahdessa eri vastauksessa. Luovuttaminen epäonnistumisen pelon takia näkyi toisessa aineiston vastauksessa. Angus et al. (2009) ei-produktiivisen käytöksen määrittelyissä edellä mainittu oppilaan toiminta kategorisoitiin oppilaan ei-motivoituneisuuteen suorittaa vaadittuja tehtäviä.

Yhdessä vastauksessa mielenterveysongelmat liitettiin oppilaiden akateemiseen menestymiseen. Yleensä oppilaat, joiden ongelmat näyttäytyvät mielenterveyden ongelmina, ohjataan koulupsykologille ja sitä kautta asianmukaisen terveydenhuoltoalan henkilöstön tuenpiiriin (Angus et al., 2009). Angus et al. (2009) myös toteavat mielenterveyden ongelmien vaikuttavan oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen.

Muutamit opetushenkilöstön kokemukset oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä käsittelevät oppilaiden yleistä levottomuutta, joka näkyi muun muassa luokassa juoksenteleluna, konttaamisena, piiloutumisena opettajalta, vaelteluna ja kiukutteluna. Myös luokasta karkaamista esiintyi ja tavaroiden heittelyä. Kyseinen toiminta voidaan Angusin et al. (2009) kategorisoinnissa määritellä vaatimusten vastaiseksi toiminnaksi, joka näkyy esimerkiksi luokkahuoneen sääntöjen rikkomisena.

Vuorovaikutukseen liittyviä oppilaan ongelmia käsiteltiin suoraan vain yhdessä aineiston vastauksessa. Vuorovaikutuksen ongelma näkyi kontaktin saamisen haasteena oppilaaseen ja se liitettiin myös oppilaan mahdolliseen syrjäytymiseen. Angusin et al. (2009) mukaan reagoimaton oppilas näyttäytyy poissaolevana, ei osallistu luokka-aktiviteetteihin eikä osallistu ryhmätehtävien tekemiseen.

Toimintakulttuuriin liitetty ei-produktiivinen toiminta

Toinen ei-produktiiviseen toimintaan liitetty teema liittyi koulun toimintakulttuuriin. Monissa vastauksissa yhdenmukaisten toimintatapojen puute koettiin hankaloittavan tilannetta, jossa haluttiin saada muutosta oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen. Sekä Conway, (2015, 207) että Sullivan et al. (2014) painottavatkin sitä, että oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen tarkastelussa tulisi huomioida myös muut kouluympäristöön liittyvät asetelmat. Aineiston tulosten mukaan yhteisistä toimintamalleista sopiminen tai niiden puuttuminen käytännössä sekä johtamisessa koetut ongelmat vaikuttivat myös työyhteisön jaksamiseen. Opettajien ja kouluyhteisön produktiivisuuden edistäminen onkin paikallistunut myös aiemmissa tutkimuksissa muun muassa rehtorin johtamistapoihin (Etoimes & Moula, 2018; Kraft, Marinell ja Yee, 2015; Fejohan ja Faniran, 2016; Shamaki, 2015) Opetushenkilökunnan vastausten mukaan yhtenäisempi toimintakulttuuri lisäisi produktiivisuutta sekä oppilaiden että koulun työyhteisön kannalta. Yhteisellä toimintakulttuurilla ajateltiin olevan koko kouluyhteisön kannalta myönteisiä vaikutuksia sekä opetushenkilökunnan jaksamiseen että oppilaiden oppimiseen. Hyvää ja tavoittelemisen arvoista toimintakulttuuria kuvattiin aineistossa muun muassa seuraavilla adjektiiveilla: Pysyvä, konkreettinen, tehokas, ratkaisukeskeinen, selkeä, toimiva, yhteinen, säännöllinen, jatkuva ja sopiva.

Opetushenkilökunnan vastauksista nousi esiin myös, resurssien vähäisyys tai puuttuminen. Myös hektisen arjen koettiin tuovan haasteita, jonka johdosta esimerkiksi luokanopettajilla ei ole välttämättä aikaa tukea erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Tuen resurssien jakaantuminen epätasa-arvoisesti oppilaiden kesken koettiin myös ongelmaksi tilanteessa, jossa yksi oppilas saa enemmän tukea ei-produktiivisen käytöksensä vuoksi kuin myy ryhmä. Peruskoulun kuntakohtaisiin laatukriteereihin on yhdeksi kohdaksi kirjattu peruskoulun toimintaan osoitettujen riittävien resurssien ja ammattitaitoisen henkilöstön ylläpitäminen siten, että tasa-arvoinen opetus voidaan taata kaikille oppilaille (Perusopetuksen laatukriteerit, 2012). Siten opetushenkilökunnan kokemukset resurssien puutteesta tai puuttumisesta selittyvät tässäkin aineistossa merkityksellisiksi huolenaiheiksi, joita opetushenkilökunta toi esille.

Toimivampien tukimuotojen löytyminen yksilön kehitykseen liittyen nousi myös esiin aineistossa. Kurinpidollisen toimintamallin, kuten oppilaan luokasta poistamisen,

hyödyllisyyttä oppilaan ei-produktiivista käytöstä vähentävänä toimenä kyseenalaistettiin aineistossa. Suuret luokkakoot koettiin haasteellisena sekä opettajien produktiivisuutta ajatellen mutta myös erityisoppilaiden tarvitseman tuen kannalta.

Opetushenkilökuntaan liitetty ei-produktiivinen toiminta

Kolmas teema, opetushenkilökuntaan liitetty ei-produktiivinen toiminta, liittyi aineistossa opettajakunnan kapea-alaiseen suhtautumiseen erilaisiin oppijoihin liittyen, opettajien asenteisiin, käytösongelmien kapea-alaiseen katsantokantaan, ajankäytöllisiin haasteisiin ja keinottomuuteen. Myös opetushenkilöstön ja johdon erimielisyydet koettiin hankaloittavan yhteisen konsensuksen löytymistä ongelmien ratkaisuihin liittyen.

Opettajien asenne omaa opettajuuttaan kohtaan haluttiin rajata siten, että käytösongelmaiset ovat ulkopuolella siitä, mihin opettajan tulee puuttua. Lisäksi opettajien asennoitumisessa oppilaiden edistymiseen liittyen nähtiin parantamisen varaa. Myös Conwayn (2015, 206) mukaan opettajan asenne ja toleranssi ovat niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat muun muassa opettajien kokemuksiin siitä, minkälaisen oppilaan opettaja kokee vaikeaksi ja minkälaisen ei. Opetushenkilöstön kapea-alainen suhtautuminen luokkahuoneen työrauhaongelmiin nousi myös esiin yhdessä aineiston vastauksissa. Kapea-alaiseen suhtautumiseen liittyi työrauhaongelman redusointi yksilöstä johtuvaksi tekijäksi sen sijaan, että kyseessä olisi ajateltu olevan luokan kaikkia muitakin koskeva ilmiö. Myös Sullivan et al. (2014) kertovat samankaltaisesta löydöksestä omassa tutkimuksessaan, jossa oppilaiden käytöksen ongelmat paikallistettiin yksittäisiin oppilaisiin sen sijaan, että kyseistä käytöksen ongelmaa olisi tarkasteltu laajemmin luokkahuone kontekstuaalisesti.

Opetushenkilöstön keinottomuuden kokemukset liittyivät oppilaan ohjaamisen tehottomuuteen ja oppilaiden tuottamaan fyysiseen ja henkiseen uhkailuun opettajaa kohtaan. Lisäksi kahdessa vastauksessa opettajien erityispedagogisen osaamiseen puutteet koettiin yhdeksi syyksi puuttua käyttäytymisen ongelmiin. Conway (2015, 198–230) mainitsee juuri oppilaiden käytösongelmat vaikeimmiksi haasteiksi mitä opetushenkilökunta kohtaa työssään. Myös Altunin & Eyüpoğlyn (2018) havaitsivat tutkimuksessaan musiikinopettajien liittävän omat keinottomuuden kokemuksensa koulutuksen riittämättömyyteen liittyen erityisoppilaiden huomiointiin opetuksessa.

Opetushenkilöstön ajankäytölliset resurssit nousivat myös yhtenä teemana esille. Luokanopettajilla koettiin olevan rajalliset ajalliset resurssit kohdata erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi haastavien lapsien oireiden lisääntymisen syynä nähtiin aikuisten kiireiden arki.

Opetushenkilöstön sisäiset erimielisyydet koettiin myös hankaloittavaksi tekijäksi, kun yhteistä konsensusta ja ratkaisuja pyrittiin löytämään liittyen oppilaiden käytöksen ongelmiin. Viime kädessä opettaja on joutunut sairaslomalle, joka on ollut merkinä opettajan produktiivisuuden merkittävästä laskusta. Opettajien produktiivisuuteen vaikuttaa merkittävästi muun muassa stressinhallinta taidot (Anyi Einstein Moses, 2016; Demir, 2018), kollegiaalinen tuki (Tabancali, 2016) sekä sitoutuneisuus työhön ja työyhteisöön luottaminen (Gülbahar, 2017).

Yhdessä aineiston vastauksessa nousi esiin teema, jossa opetushenkilöstö ei ole ottanut huomioon niitä tekijöitä, joita toinen opettaja kollega on halunnut oppilaasta tuoda esille. Tabancalin (2016) mukaan juuri työyhteisöön luottamisella ja kollegiaalisella tuella on merkitystä opettajien produktiiviseen toimintaan.

Huoltajiin liitetty ei-produktiivinen toiminta

Neljättä, huoltajiin liitettyä ei-produktiivista toimintaa opetushenkilöstö käsitteli kodin ja koulun yhteistyön kannalta, kodin lapselleen antaman oppimisen ja kasvun tuen kannalta sekä oppilaan käytöshäiriöiden kannalta.

Muutamissa vastauksissa, pohdittiin sitä, miten kodin epäsäännöllinen tuki saattaa vaikuttaa oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen taustalla. Lisäksi vastauksessa mainittiin myös rajut rangaistukset huonosta käyttäytymisestä. Opetushenkilöstö liitti muun muassa kodin vanhempien kiireen, läsnäolon puutteen, epäjohtonmukaiset toimintatavat ja turvallisuuden kokemukset oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen koulussa. Erilaiset perheiden sisäiset paineet tai haasteet voivatkin heijastua suoraan nuorten hyvinvointiin. (Salmela-Aro, 2014) Yhdessä aineiston vastauksessa vanhempien ja kodin roolia oppilaan ei-produktiivisen käytöksen syynä pohdittiin muun muassa oppilaan perheen

ruokailutottumuksien seurauksena ja yleisesti sen kannalta, onko nykyvanhemmat mahdollisesti uusavuttomampia kuin mitä vanhemmat ovat aiemmin olleet. Myös koulun ja huoltajien yhteistyö tuli esiin yhdessä aineiston vastauksessa. Yhteisymmärryksen löytyminen oppilaan ei-produktiiviseen käyttäytymiseen liittyen koulu kontekstissa, ei opetushenkilöstön mukaan ole aina helppoa. Koulun ja kotien yhteinen arvopohdinta ja siihen perustuva yhteistyö ovatkin niitä edellytyksiä, jotka luovat turvallisuutta ja edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia (OPS, 2014). Conwayn (2015, 210–211.) mukaan oppilaan henkiseen hyvinvointiin ja käytökseen vaikuttaa myös perheen sisäiset konfliktit, köyhyys, yksinhuoltajuus, perheen antama fyysinen ja henkinen tuki, kommunikaation vähäisyys perheen sisäisesti, alkoholi ja muut päihteet, emotionaalinen/henkinen/fyysinen hyväksikäyttö, stressi ja rikkoutuneet ihmissuhteet.

Sidosryhmiin liitetty ei-produktiivinen toiminta

Viidennessä teemassa esiin nousi kouluun liitetyt sidosryhmät. Koulun ja sidosryhmien keskenään kokemat näkemyserot siitä, kenen tehtävä on hoitaa oppilaan asioita, koettiin vaikeuttavan oppilaan tukemista. Yhteistyö koulun ulkopuolisiin hoitotahoihin koettiin vaikeaksi, koska sieltä ei saatu sitä apua ja tukea, jota kaivattiin. Yhdeksi syyksi mainittiin lastenpsykiatrisen avoyksikön resurssien puute. Koulun ulkopuolisten tukipalvelujen heikon saatavuuden nähtiin myös olevan yksi selitys siihen, miksi esi- ja luokanopettajat kokevat keinottomuutta tukea tarvitsevien oppilaiden paljouden edessä.

Opetushenkilökunnan käsitykset siitä, miksi oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen koulussa on vaikea saada muutosta

Toinen tutkimuskysymys selvitti sitä, miksi oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen on opetushenkilökunnan kokemusten mukaan vaikea saada muutosta. Aineistosta nousi esiin työyhteisön ennakoimattomuus oppilaiden ei-produktiivista käytöstä kohtaan, opettajien pitkäjänteisyyden puuttuminen, kouluhenkilökunnan runsas vaihtuvuus, oppilaiden motivaation puute, kiireinen kouluarki, opettajan yksin jääminen haasteellisten oppilaiden kanssa ja opetushenkilöstön keinottomuus. Kiireinen arki liitettiin siihen, että lapsia ei kyetty huomioimaan riittävästi, koulun yhteisten toimintamallien luomiseen ei ollut aikaa

ja koulukuraattorien ja psykologien resurssit olivat vähäiset. Myös haasteet toimintamallien jalkauttamiseen liittyen koko kouluyhteisöä koskevaksi toiminnaksi nousi esiin yhdessä vastauksessa. Ennaltaehkäisevät toimintaympäristöt ja toimintamallit ovatkin niitä tärkeitä tekijöitä, joita opetushenkilöstön tulisi oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen liittyen huomioida (Conway 2015, 207).

Keinottomuuden kokemuksia opetushenkilökunta selitti oman koulutuksen puutteilla ja yhteisten koko koulua koskevien toimintamallien puutteella. Fejohanin ja Faniran (2016) mukaan koulujen olisi taattava työntekijöilleen asianmukaisia ja toimivia täydennyskoulutuksia ja henkilöstön erilaisia kehittämisohjelmia. Työntekijöiden täydennyskoulutusten ja kehittämisohjelmien avulla parannettaisiin työntekijöiden moraalia ja produktiivisuutta. Samalla varmistettaisiin se, että heidän opettajan kompetenssinsa vastaisi niitä tarpeita, mitä jatkuvassa muutoksessa olevassa koulun toimintaympäristössä tarvitaan. (Fejohan ja Faniran, 2016) Myös Conway (2015, 206) pitää tärkeänä sitä, miten opettaja näkee ja kokee oppilaan ei-produktiivisen käytöksen. Opettajien asenteilla on yhteyttä myös opettajan omaan produktiiviseen toimintaan (Islahi & Nasrin, 2019).

Opetushenkilökunnan antamaan kasvatukseen ja opetukseen liittyvät taustatekijät, kuten pitkäjänteisyys, muistaminen ja johdonmukaisuus nousivat myös esiin muutamissa opetushenkilöstön kokemuksissa. Kyseisten opetushenkilökuntaan liittyvien taustatekijöiden puuttuminen kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa, koettiin vaikeuttavan oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen muuttamista.

Lisäksi opettajan yksin jääminen häiriökäyttäytyvien oppilaiden kanssa koettiin myös vaikuttavan siihen, kyetäänkö oppilasta oikeasti silloin auttamaan. Tabancalin (2016) tutkimuksessa peruskoulun opettajien yksinäisyyden kokemuksella ja työtyytyväisyydellä välillä löytyikin merkitsevää yhteyttä. Koulun produktiivisuuden kannalta ja opetushenkilöstön suoritustason ylläpitämiseksi on tärkeää vaikuttaa siihen, että opettajat eivät jäisi yksin omassa työssään. (Tabancali, 2016) Myös muuttuvat tai etäiset oppilas-opettaja suhteet koettiin aineistossa vaikuttavan opettajan auktoriteetti ongelmiin, kokonaistilanteen arvioinnin hankaluuteen ja vaikeuteen puuttua luokan työrauhaongelmiin. Lisäksi vielä oppilaan motivaatio-ongelmat mainittiin yhdeksi syyksi ei-produktiivisuuden vähentämiseen liittyen.

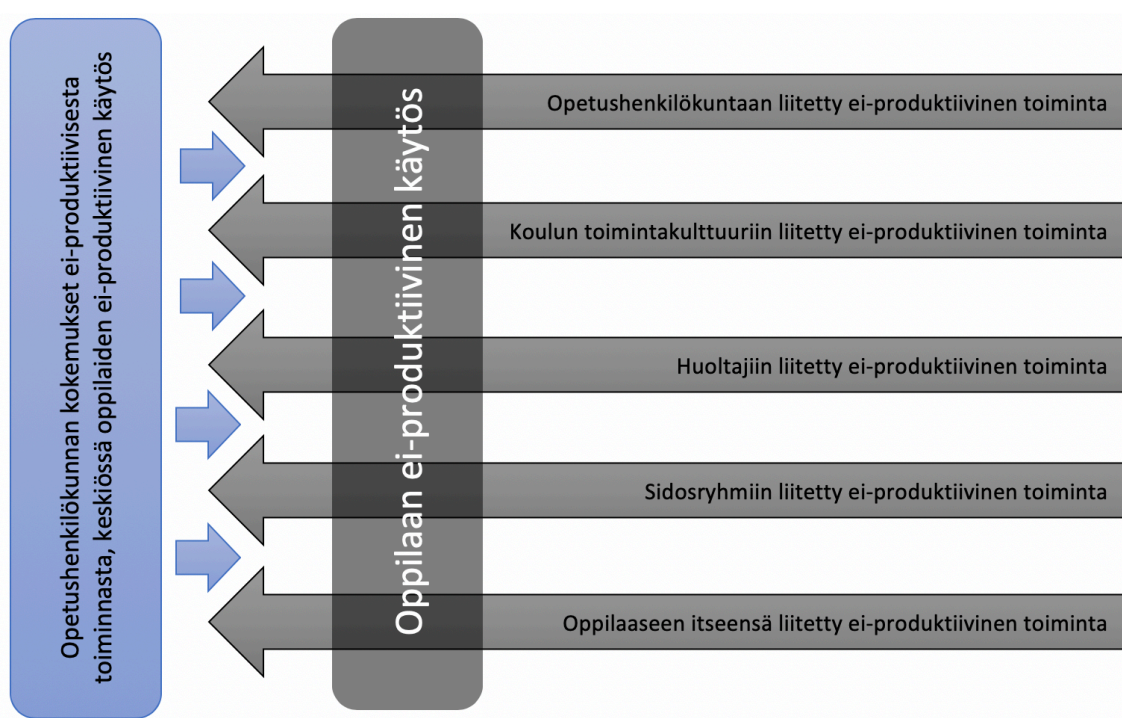
Oppilaiden ei-produktiivista käytöstä vähentäviä käytänteitä

Viimeinen tutkimuskysymys käsitteli opetushenkilökunnan kokemuksia niistä käytänteistä ja toimintatavoista, joilla on ollut myönteistä vaikutusta oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen vähentämiseen liittyen. Opetushenkilökunnan kokemukset oppilaiden ei-produktiivista käytöstä vähentävistä käytänteistä ja toimintavoista liittyivät selkeisiin ja ennalta sovittuihin tavoitteisiin oppitunneilla, henkilökohtaiseen oppilaiden kohtaamiseen ja oppilaiden produktiivisen toiminnan konkreettisesti näkyväksi tekemiseen. Positiivinen palaute ja keskittyminen oppilaan toiminnassa myönteisiin puoliin koettiin toimivaksi käytänteeksi. Myös konkreettiset ja näkyvät palkkiot tavoitteiden saavuttamiseen liittyen, koettiin hyödyllisiksi käytänteiksi oppilaiden produktiivisen toiminnan kannalta. Palkitseminen, joka toimi konkreettisena palautteena oppilaiden produktiivisuudesta, tuki oppilaita sujuvaan työskentelyyn oppitunnin aikana. Myös yhteisten opettaja-oppilas keskustelujen koettiin auttaneen työrauhan muodostumisessa luokkaan. Edellytyksenä keskustelujen mahdollistumiselle nähtiin rehtorin antama ajankäytöllinen tuki. Lisäksi kollegiaalinen tuki koettiin arvokkaaksi silloin kun oppilaiden ei-produktiivista käytöstä pyritään vähentämään. Myös riittävät resurssit koettiin parantavan oppilaiden mahdollisuutta olla produktiivisempia. Pienryhmässä opiskelu tai laaja-alaisen erityisopettajan tuki koettiin tällaisiksi resursseiksi.

Kuvaus peruskoulun ei-produktiivisesta toiminnasta opetushenkilökunnan kokemana. Keskiössä oppilaan ei-produktiivinen käytös

Seuraavaksi esitellään vielä tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista jäsenneltyä mallia (kuvio 2.) peruskoulun ei-produktiivisesta toiminnasta, jossa keskiössä on oppilaan ei-produktiivinen käytös. Lisäksi mallia vertaillaan Sullivanin et al. (2014) ekologiseen luokkahuonemalliin, jossa oppilaiden ei-produktiivisuutta tarkastellaan ekologisen luokkahuonemallin avulla. Mallissa (kuvio 2.) on esitetty opetushenkilökunnan kokemukset ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa. Opetushenkilökunnan kokemusten keskiössä on ollut ei-produktiivisesti käyttäytyvä oppilas, jonka pohjalta kuvaus opetushenkilökunnan kokemuksista aiheeseen liittyen on saatu koostettua analysoimalla opetushenkilökunnan kokemukset ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-

kontekstissa. Ei-produktiivinen käytös näkyy oppilaan ja ympäristöön liittyvänä ei-produktiivisen toiminnan vuorovaikutuksen tuloksena sen lisäksi, että opetushenkilökunnan kokemuksissa myös oppilaasta itsestään johtuvat tekijät näkyvät mallissa. Käytännössä mallissa kuvataan samanaikaisesti peruskoulu-kontekstissa olemassa olevien faktojen kokonaisuutta, jotka ovat keskenään yhteydessä toisiinsa. Faktat kuvaavat mallissa niitä kokemuksia, joita opetushenkilökunnalla on ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa. Kuten Sullivanin et al. (2014) esittävät omassa tutkimuksessaan, ei-produktiivisen ja produktiivisen käytöksen selityksissä tulee huomioida myös muut kouluympäristöön liittyvät elementit oppilaan itsensä lisäksi.



Kuvio 2. Kuvaus peruskoulun ei-produktiivisesta toiminnasta opetushenkilökunnan kokemana. Keskiössä oppilaan ei-produktiivinen käytös.

Tarkasteltaessa tämän tutkimuksen mallia (Kuvio 2.) ja Sullivanin et al. (2014) mallia (Kuvio 1.) rinnatusten, voidaan niiden todeta olevan joiltain osin samankaltaisia ja joiltain osin erilaisia. Molemmissa malleissa on opettajaan ja oppilaaseen liitetyt tekijät havaittavissa. Lisäksi opetuksen järjestämiseen liittyvät suunnitelmat ja resurssit voidaan paikantaa sekä tämän tutkimuksen kuvauksesta että Sullivanin et al (2014) ekologisesta luokkahuonemallista. Tämän tutkimuksen mallissa opetuksen järjestämiseen liittyvät

suunnitelmat ja resurssit on sisällöllisesti liitetty koulun toimintakulttuuriin. Tämä selittynee sillä, että tutkimuksessani toimintakulttuurin oletetaan jo olevan seurausta jostakin. Käsite on aineiston abstrahoinnin yhteydessä liitetty resurssien vähäisyyteen ja yhteisten toimintamallien puutteeseen. Toisin sanoen toimintakulttuurin voidaan ajatella rakentuvan suunnitelmista ja resursseista. Tämän tutkimuksen mallissa on myös kuvattu oppilaan huoltajat ja koulukontekstiin liittyvät sidosryhmät, joita sekä Sullivan et al. (2014) että Conway (2015, 209–211), painottavat tarkasteltaessa oppilaan ei-produktiivista käytöstä. Kuitenkaan Sullivanin et al. (2014) mallista ei voi suoraan paikantaa oppilaiden huoltajia ja koulunkontekstiin liittyviä muita sidosryhmiä, vaikka toisaalta he painottavat myös oppilaan perhetaustoista selittyviä ei-produktiivisen käytöksen huomioimista ekologisen luokkahuonemallin yhteydessä. Tämän tutkimuksen mallissa taas esimerkiksi fyysinen oppimisympäristö on jäänyt pois, vaikka sen merkitystä oppimiseen pidetään merkittävänä. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppimisympäristöä kuvataan seuraavasti: ”*Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Kaikki yhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöihin. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Ne myös mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa.*” Se, että tässä tutkimuksessa oppimisympäristö ei noussut keskeisten teemojen joukkoon, ei suoraan tarkoita sitä, etteikö opetushenkilökunta sen merkitystä tiedostaisi. Sen sijaan se saattaa tarkoittaa sitä, että oppimisympäristöjen merkitystä, oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen kannalta, ei koeta niin merkittäväksi kuin niitä muita tekijöitä, joilla opetushenkilökunnan kokemusten mukaan on vaikutusta oppilaan käytökseen.

5.5 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opetushenkilökunnan kokemuksia ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa, jonka keskiössä on ollut ei-produktiivisesti käyttäytyvä oppilas. Aineisto tuotti laaja-alaisesti ei-produktiiviseen toimintaan liitettyjä ilmiöitä peruskoulu-kontekstin eri osa-alueista. Haastatteluaineistosta kävi ensimmäisten luentakertojen jälkeen ilmi, että opetushenkilökunta tiedostaa myös muut kuin oppilaasta itsestään johtuvat syyt oppilaan ei-produktiivisen käytöksen taustalla. Vaikka Conwayn

(2015, 206) mukaan moni opettaja liittyy oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen pelkäämiseen oppilaan omaksi syyksi, vaikuttaa tässä aineistossa siltä, että opetushenkilökunta tiedostaa myös muiden osatekijöiden vaikuttavuuden oppilaiden käyttöön liittyen. Sullivan et al. (2014) painottavatkin ekologisessa luokkaympäristö mallissaan eri osatekijöiden vuorovaikutuksen merkittävyyttä oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen arvioinneissa. Oppimisen tulisi olla vuorovaikutteista toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa (OPS, 2014). Teoreettisella mallilla (kuvio 2.) peruskoulun ei-produktiivisesta toiminnasta, voidaan tarkastella näiden olemassa olevien faktojen kokonaisuutta ja samalla pyrkiä paikallistamaan syy-seuraussuhteita liittyen oppilaiden ei-produktiiviseen käyttöön. Morenon et al. (2015) mukaan oppilaiden ei-produktiivisellä käytöksellä on todettu olevan yhteyttä oppimisympäristön muovaajana, joten tästäkin syystä tämän tutkimuksen mallia (kuvio 2.) voidaan tarkastella joustavasti monenlaisten syy-seuraussuhteiden kautta, eikä pelkäämistä siten, että seuraus olisi aina oppilaan ei-produktiivinen käytös. Oppilaan ei-produktiivisen käytöksen kuvailut taas vaikuttavat aineistossa hyvin samankaltaisilta mitä Angusin et al. (2009) löysivät omassa tutkimuksessaan. Opetushenkilökunta ei käyttänyt myöskään tässä aineistossa oppilaiden käytöksen kuvailuissa suoraan termiä oppilaiden ei-produktiivinen käytös mutta aineiston abstrahoinnin yhteydessä aineisto antoi vihjeitä opetushenkilökunnan kuvailuista siihen suuntaan, että opettajien kokemukset oppilaiden käytöksestä liittyivät oppilaan akateemisen suoriutumisen ja käytöksen väliseen suhteeseen, jota termi ei-produktiivinen käytös kuvaa parhaiten.

Opetushenkilöstön kokemusten mukaan myös proaktiivisuuden puute työyhteisössä, opettajien pitkäjänteisyyden puute ja ajankäytölliset haasteet nousivat esiin oppilaan ei-produktiivisen käytöksen yhteydessä. Lisäksi kollegiaalisen tuen puute ja koulukuraattorien ja psykologien vähäiset resurssit koettiin esteeksi oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen vähentämiseen liittyen. Toisaalta myös oppilaan motivaatio ongelmat ja avun vastaanottamisen ongelmat nousivat esiin opetushenkilökunnan kokemuksissa. Näin ollen opetushenkilökunta tässä aineistossa tarkastelee oppilaiden ei-produktiiviseen käyttöön, opetushenkilökunnan ei-produktiivisen toiminnan ja tuen resurssien välistä dynamiikkaa hyvinkin laaja-alaisesti monenlaisten syy-seuraus suhteiden kautta.

Viimeisellä tutkimuskysymyksellä pyrittiin kartoittamaan niitä hyviä käytänteitä, joilla opetushenkilökunnan kokemusten mukaan on ollut vaikutusta oppilaiden ei-

produktiivisen käytöksen vähentymiseen. Vastauksissa näkyi paljon samankaltaisuutta liittyen ensimmäisen tutkimuskysymyksen esiin tuomiin teemoihin. Ne asiat, joita opetushenkilökunta liitti ei-produktiiviseen toimintaan, liitettiin toisaalta myös produktiiviseen toimintaan. Esimerkiksi ajankäyttöisten resurssien puute vrt. hyvät ajankäyttöiset resurssit. Molemmilla koettiin olevan vaikutusta oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen liittyen – toisella sitä vähentävästi ja toisella lisäävästi. Kollegiaalinen tuki, työyhteisön proaktiivisuus työyhteisössä, oppitunneilla ennakointi ja oppilaiden palkitseminen koettiin myös hyödyllisiksi asioiksi, joilla oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen oli koettu olevan vaikutusta sitä vähentävästi.

6 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on oleellinen osa tutkimusta ja sitä on perinteisesti kuvattu kahdella termillä: reliabiliteetilla tai validiteetilla. (Metsämuuronen, 2011, 60). Kyseisten perinteisten käsitteiden käyttämisen mahdollisuuksista laadullisen tutkimuksen yhteydessä on keskenään ristiriitaisia näkemyksiä vaikkakin tutkimuksen luotettavuuden parantamisen keinoista vallitsee pääosin yhteinen konsensus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen ja validiteetti taas viittaa siihen, mitataanko sitä, mitä on tarkoitus mitata (Metsämuuronen, 2011, 60). Laadullisessa tutkimuksessa nämä perinteiset käsitteet (reliabiliteetti ja validiteetti) koetaan usein ongelmallisiksi siitä syystä, että käsitteet ovat syntyneet vastaamaan enemmänkin määrällisen tutkimuksen tarpeita (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 136).

Kirk ja Miller (1986, 41–42) erittelevät laadullisen tutkimuksen reliabiliteettiin liittyvästä arvioinnista kolme kohtaa: metodin kontekstuaalisen luotettavuuden ja johdonmukaisuuden, havaintojen pysyvyyden eri aikoina sekä tulosten johdonmukaisuuden. Kontekstuaalinen luotettavuus ja johdonmukaisuus viittaa esimerkiksi arkiseen tilanteeseen, jossa kysyttäessä ”Kuinka voit?” vastataan siihen ”Hyvin”. Samalla tavalla monista muistakin aiheista saatetaan antaa sosiaalisesti suotavia tai stereotyyppisiä vastauksia. (Kirk ja Miller, 1986, 41–42.) Tässä tutkimuksessa aineistokeruun haastattelukysymyksiä (liite 1) oli kehitetty ensimmäisen (syksy 2017) aineistokeruu-vaiheen jälkeen siten, että

haastateltavien ensimmäisen vaiheen (kevät 2018) kysymykset olivat spesifimpiä ja ohjasivat todennäköisesti opetushenkilöstöä pohtimaan oppilaiden ei-produktiivista käytöstä laaja-alaisemmin. Tutkimuskysymyksiä tarkasteltaessa on myös syytä pysähtyä tarkastelemaan sitä, ohjaako tutkija vastausten antajia vastaamaan tietyllä tavalla kysymyksiin. Tässä tutkimuksessa kysymykset ovat todennäköisesti auttaneet syventämään vastaajien omaa reflektointia aiheeseen oppilaiden ei-produktiivinen käytös liittyen. Haastatteluteemat on kuitenkin mahdollisesti rakennettu joiltain osin ajatellen sitä, miten opetushenkilöstöä saisi pohtimaan oppilaiden ei-produktiivista toimintaa CiCo-koulutus silmällä pitäen. Tässä kohtaa lieneekin relevanttia pohtia, miten paljon opetushenkilökunnan vastaukset olisivat olleet erilaisia, mikäli kyseistä koulutusta ei olisi ollut ollenkaan, vaan kysymykset olisi aseteltu opetushenkilöstölle ilman kyseistä koulutuksen kontekstia. Tutkimusaineisto antoi myös selkeästi vihteitä siihen suuntaan, että ei-produktiivista toimintaa peruskoulussa tulisi tarkastella laajempaan kuin vain oppilaaseen liittyvänä ilmiönä. Tästä syystä aineiston ensimmäisten luentakertojen jälkeen lähdettiin toiselle koodauskierrokselle, jonka tarkoituksena oli löytää aineiston saturaatiopiste, jolloin aineistosta pyrittiin löytämään kaikki se mahdollinen tieto, liittyen ei-produktiivisen toiminnan tarkasteluun peruskoulu-kontekstissa. Tutkimuksen kannalta relevanttia aineistossa oli informaatio, jota opetushenkilöstö tuotti ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa. Irrelevanttia taas oli informaatio, jossa arvioitiin CiCo- koulutusta. Nämä aineiston osat suljettiin pois tästä tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuneiden opetushenkilöstön jäsenten kokemuksiin ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulu-kontekstissa, tuleekin suhtautua siten, että pitää mielessään sen kontekstin, jossa aineistonkeruu on toteutettu. Tässä tapauksessa kyse on CiCo- koulutuksen yhteydessä. On mahdollista, että opetushenkilöstö on nostanut juuri tiettyjä aihealueita korostuneesti esiin ei-produktiivisen toiminnan kokemuksistaan, sillä alkuperäiset kysymykset ovat olleet osaltaan CiCo-koulutukseen orientoivia. Kyseinen oletamus on hypoteettinen, mutta saattaa omalta pieneltä osaltaan vaikuttaa mahdollisesti jonkin verran tutkimustulosten luotettavuuteen. Tämä on kuitenkin pyritty huomioimaan koodamalla aineisto kahteen kertaan, jolloin ensimmäisen kerran teemoja on voitu horjuttaa vertailemalla niitä toisella kerralla saatuihin teemoihin. Toinen koodauskierros lienee lisänneen tutkimuksen luotettavuutta sen suhteen, että opetushenkilöstön kokemuksista on paikallistettu varmemmin niin sanottu metataso, jonka avulla on päästy tarkemmin tarkastelemaan itse ilmiötä 'ei-produktiivinen toiminta peruskoulu-kontekstissa'.

Tulosten johdonmukaisuutta voidaan pohtia sen kannalta, olisiko samankaltaisia tuloksia saatu vaikka tutkimus olisi toteutettu jollakin toisella analyysitavalla. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen johdonmukaisuutta on tarkasteltu lähinnä muun muassa Angusin et al. (2009) oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen määritelmistä ja Sullivanin et al. (2014) ekologisen luokkahuonemallin pohjalta. Etenkin tulosluvun yhteenvedossa on pyritty lisäämään tämän tutkimuksen luotettavuutta peilaamalla saatuja tuloksia viitaten Angusin et al. (2014) ja Sullivanin et al. (2014) aiempiin tutkimustuloksiin.

Eskolan ja Suorannan (2009) mukaan luotettavuuden arviointiin on käytetty myös usein Lincolnin ja Guban (1985) neljää arviointikriteeriä: uskottavuus, siirrettävyys, varmuus sekä vahvistuvuus. (Eskola & Suoranta 2008, 211–212; Lincoln & Guba 1985, 294–301).

Ensimmäistä arviointikriteeriä, uskottavuutta, voidaan tarkastella tutkimuksessa peilaamalla tutkittavien kokemuksten ja tutkijan tulkintojen ja käsitteellistämisen välisiä vastaavuuksia. (Lincoln & Guba 1985, 294–296). Tässä tutkimuksessa aineiston informanttien alkuperäisiä vastauksia on käytetty tulkintojen ja käsitteellistämisen luotettavuuden lisäämiseksi, jotta lukijan olisi helpompi arvioida saatuja tuloksia suhteessa alkuperäisiin opetushenkilökunnan kokemuksiin.

Toisella arviointikriteerillä, tulosten siirrettävyydellä, tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä tietyin ehdoin toisessa kontekstissa (Lincoln & Guba, 1985, 296–298). Laadulliselle tutkimukselle on kuitenkin ominaista yleistysten sijaan, kuvata itse ilmiötä. Tällöin tutkimustulosten yleistämistä voidaankin pitää toissijaisena. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85). Yleistettävyyttä on kuitenkin hyvä hieman pohtia. Ositetun otannan avulla voidaan varmistaa se, että otos olisi mahdollisimman edustava tutkimuksen kannalta merkittävien ryhmien osalta. Soveltuvan kokoisen otoskoon määrittäminen taas riippuu monista asioista. Yksi valintaan vaikuttavista tekijöistä on se, millä tarkkuudella saatuja tutkimustuloksia halutaan yleistää koko perusjoukkoa koskeviksi. (de Vaus, 2014, 39–52). Yleistettävyyttä voidaan tässä tutkimuksessa tarkastella sen kannalta, millainen otanta on laajuudeltaan ja taustoiltaan merkittävien ryhmien kannalta. Merkittävänä ryhmänä tässä tutkimuksessa voidaan pitää peruskoulun opetushenkilökuntaa. Otos-koko on tässä tutkimuksessa melko suuri ($n=44$). Lisäksi merkittävien ryhmien kannalta otokseen on luonnollisella tavalla valikoitunut opetushenkilökuntaan kuuluvia henkilöitä, jotka ovat halunneet lisätä omaa tietämystään oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä peruskoulu-

kontekstissa. Otoksoon ja perusjoukon taustojen kannalta, tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa, voidaan otoskokoa ja perusjoukon ominaisuuksia lähtökohtaisesti pitää koherenttina tutkimuksen tuloksiin nähden. Aineiston perusjoukko on ollut kuitenkin melko heterogeeninen siinä mielessä, että vastauksista päätellen informantit ovat olleet opetus-henkilöstöön kuuluvia mutta eri opetuspositioita omaavia henkilöitä. Vastauksista ei voi kuitenkaan tehdä liian pitkälle vietyjä johtopäätöksiä siitä, kumpaa opetushenkilöstöä, ylä- tai alakoulun puolelta, on ollut edustettuna enemmän tutkimuksessa. Kyseinen epäselvyys, johtuu siitä, että aineistonkeruuvaiheessa vastaajilta ei ole edellytetty oman opettajuuden positioimista ala- tai yläkouluun. Tämä saattaa osaltaan hieman heikentää tutkimustulosten yleistettävyyttä koko peruskouluun liittyvinä tuloksina. Voi olla, että kyseiset tutkimustulokset painottuvat enemmän jommallekummalle, ylä- tai alakoulupuolelle riippuen siitä, kumpi joukko on ollut enemmän edustettuna aineistokeruuvaiheessa.

Kolmannella tutkimuksen arviointiin liittyvällä kriteerillä, varmuudella, tarkoitetaan erilaisten tekijöiden vaikutusta tutkimusprosessiin ja -tuloksiin (Lincoln & Guba, 1985, 298–299). Tässä tutkimuksessa tutkimusprosessi on avattu lähtökohtaisesti mahdollisimman tarkasti ja päätelmien teko aineiston informanttien kokemuksista on pyritty tekemään mahdollisimman läpinäkyväksi, laittamalla alkuperäiset informanttien tuottamat kokemukset esille niissä yhteyksissä, kun aineistoa on abstrahoitu ja koodattu eri teemoihin. Tärkeää tutkimuksessa on ollut tiedostaa omat ennakkokäsitykset asioista ja antaa aineiston tuottaa annetut tutkimustulokset. Omat käsitykseni tutkijana peruskoulun monimuotoisuudesta ovat kuitenkin saattaneet osaltaan vaikuttaa siihen, että näkemykset oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä liittyvät laajemmin koko koulun ekologiseen opetus-oppimisympäristöön. Toisaalta tutkijan reflektoinnin kautta voin olettaa, että aineiston sisällöllinen anti ohjasi tarkastelemaan opetushenkilöstön kokemuksia ei-produktiivisesta toiminnasta laajemmin koko koulua koskevana ilmiönä, sen sijaan, että tarkastelussa olisi ollut pelkästään oppilaan ei-produktiivinen käytös. Kirjallisuuskatsaus, joka on tehty aineiston laadullisen sisällönanalyysin jälkeen, vahvisti käsitystä siitä, että oppilaan ei-produktiivisen käytöksen syitä on ollut hyvä pohtia laajemmin koko koulua koskehtavana ilmiönä. Tutkimusaineisto antoi selkeästi vihjeitä siihen suuntaan, että ei-produktiivista toimintaa peruskoulussa tulisi tarkastella laajempaan kuin vain oppilaaseen liittyvänä ilmiönä. Tästä syystä aineiston ensimmäisten luentakertojen jälkeen lähdettiin toiselle haastattelukierrokselle, jonka tarkoituksena oli löytää aineiston saturaatiopiste,

jolloin aineistosta pyrittiin löytämään kaikki se mahdollinen tieto, liittyen ei-produktiivisen toiminnan tarkasteluun peruskoulu-kontekstissa.

Viimeisellä tutkimuskriteerillä, vahvistuvuudella, pyritään arvioimaan aineiston luotettavuutta tarkastelemalla aineistosta tehtyjä tulkintoja aikaisempien tutkimusten valossa (Lincoln & Guba, 1985, 299–300). Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin aiempiin tuloksiin, joita tutkimuksen alun kirjallisuuskatsauksen avulla löydettiin. Saatuja tuloksia voitiin siten laaja-alaisesti tarkastella aiempien, koulun ei-produktiivisuuteen liittyviin tutkimuksiin erityisesti tämän tutkimuksen tulosesiossa. Erityisesti sekä Angusin et al. (2009) oppilaan ei-produktiiviseen käytökseen liittyvät määritelmät, että Sullivanin et al. (2014) ekologinen luokkahuonemalli, toivat vahvistusta tässä tutkimuksessa tehtyihin löytöihin. Erojakin löytyi, vaikkakaan mitään merkittävää sellaista ei tullut esiin, joka olisi selkeästi kyseenalaistanut tässä tutkimuksessa saatuja tutkimustuloksia.

7 Pohdintaa

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen merkittävimpiä tuloksia. Tutkimuksen yhtenä ja keskeisimpänä tavoitteena oli selvittää sitä, miten ei-produktiivinen toiminta näyttäytyy peruskoulussa opetushenkilökunnan kokemana. Ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä rakentui tutkimuksen primaarikysymys, jonka pohjalta myös kuvaus opetushenkilökunnan ei-produktiivisen toiminnan kokemuksista rakentui. Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrittiin lisäämään ymmärrystä siitä, miksi oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen on vaikea puuttua ja miksi siihen on vaikea saada muutosta. Viimeisen tutkimuskysymyksen avulla taas kyettiin lisäämään ymmärrystä niistä hyvistä käytänteistä, joilla on ollut vaikutusta oppilaiden ei-produktiivista käytöstä vähentävästi.

Tutkimuksen tulokset vastasivat niitä tavoitteita, joita tutkimukselle asetettiin. Ensinnäkin opetushenkilökunnan kokemukset ei-produktiivisesta toiminnasta paikallistettiin tutkimuksessa oppilaan ei-produktiiviseen käytökseen, opetushenkilökunnan toimintaan, koulun yleiseen toimintakulttuuriin, koulun sidosryhmiin ja oppilaan huoltajiin. Lisäksi niitä syitä, jotka haastavat opetushenkilöstöä puuttumaan oppilaan ei-produktiiviseen

käytökseen, paikallistettiin tässä tutkimuksessa useita. Muun muassa yhteisten toimintamallien puuttumisen, kiireiseen kouluarjen ja opettajan yksin jäämisen koettiin olevan syitä, joilla koettiin olevan yhteyttä oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen. Viimeisellä tutkimuskysymyksellä saatiin myös muodostettua kuva niistä käytänteistä, joilla opetushenkilökunnan kokemusten mukaan on ollut oppilaiden ei-produktiivista käytöstä vähentävä vaikutus.

Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia Sullivanin et al. (2014) ekologisen luokkahuonemallin ja Angusin et al. (2009) ei-produktiivisen käytöksen määritelmien pohjalta, voidaan päätellä, että opetushenkilöstöllä on pääasiallisesti hyvin kokonaisvaltainen käsitys ja ymmärrys siitä, mihin kaikkiin asioihin oppilaiden ei-produktiivinen käytös voi liittyä ja millä tavoin kyseistä käytöstä ilmenee. Ensinnäkin opetushenkilökunnan kokemukset oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä heijastelevat Sullivanin et al. (2014) ekologisen luokkahuonemallin tavoin, eri komponenttien välisen vuorovaikutuksen merkittävyyttä, suhteessa ei-produktiivisen käytöksen kokemuksiin. Toiseksi opetushenkilökunnan ei-produktiivisen käytöksen kuvailut aineistossa ovat läheisesti hyvin samankaltaisia, joita Angus et al. (2009) tutkimuksessaan ovat tuoneet esiin. Näin ollen voidaan olettaa, että opetushenkilökunta ei redusoi oppilaan ei-produktiivista käytöstä pelkästään oppilaasta itsestään johtuvaksi asiaksi, vaan näkee erilaisia yhteyksiä oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen taustalla. Tämän myötä Sullivanin et al. (2014) ekologinen luokkahuonemalli toimii tässä tutkimuksessa hyvänä taustateorianana tarkasteltaessa opetushenkilökunnan kokemuksia oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä peruskoulussa. Lisäksi opetushenkilökunnan kokemuksia oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä voidaan pitää hyvin samankaltaisina mitä Angus et al. (2009) löysivät analysoidessaan opetushenkilökunnan kuvauksia oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä. Tämän voidaan ajatella implisiittisesti viittaavaan siihen, että tässä tutkimuksessa saadut tulokset oppilaiden ei-produktiivisesta käytöksestä tukevat niitä tuloksia, joita Angus et al. (2009) löysivät omassa tutkimuksessaan.

Opetushenkilökunta toi myös esiin useita eri syitä liittyen siihen, miksi oppilaan ei-produktiiviseen käytökseen on vaikea saada muutosta. Nämä tutkimustulokset ovat siten siinäkin mielessä arvokkaita, että vuoden 2013 jälkeen Suomen peruskoulujen työrauha ei ole kehittynyt parempaan suuntaan (OECD, 2019). Vaikka tämän tutkimuksen tuloksista ei voi suoraan päätellä niitä asioita, miksi työrauhaongelmiin ei ole saatu muutosta

viimeisen kuuden vuoden aikana, niin antaa se kuitenkin vihjeitä niistä tekijöistä, joilla lienee merkitystä myös luokkahuoneen työrauhaan. Tässä tutkimuksessa opetushenkilökunnan kokemuksia tulkittaessa voidaan olettaa, että opetushenkilökunta kaipaasi yhteisöllisiä ja ennakoivampia tapoja puuttua oppilaiden ei-produktiiviseen käytökseen. Lisäksi opetushenkilökunta hyötyisi kiireettömämmästä työskentelykulttuurista, jolloin esimerkiksi yhteiselle suunnittelulle jäisi enemmän aikaa. Lisäksi oppilashuollollisten palvelujen resurssien kasvattaminen voisi myös osaltaan vähentää oppilaiden ei-produktiivista käytöstä peruskoulussa.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan myös päätellä pääpainon oppilaiden ei-produktiivisen käytöksen vähentämisessä olleen jossain muualla kuin esimerkiksi koulun yhteisen toimintakulttuurin kehittämisessä. Myös Conway (2015, 206) puhui tästä ilmiöstä viittamalla siihen, että opetushenkilökunta tarkastelee oppilaiden ei-produktiivista käytöstä oppilaasta itsestään johtuvana asiana, eikä esimerkiksi niinkään koulun kokonaiskulttuuriin liittyvänä ilmiönä. Suomessa yksilökohtaisen opiskeluhoollon rinnalle on syntynyt viime vuosina yhteisöllinen opiskeluhoolto. Esimerkiksi Vantaalla koulun yhteisöllisen hyvinvointi ryhmän (YHR) keskeisimpiä tehtäviä on seurata, arvioida ja kehittää luokkien ja oppilasryhmien hyvinvointia. Lisäksi kyseisen ryhmän tehtävänä on huolehtia turvallisuudesta ja terveellisestä kouluympäristöstä. (Vantaa.fi). Yhteisölliset hyvinvointiryhmät ovat melko tuore ilmiö Suomen peruskoulujen toimintakulttuurissa ja nähtäväksi jää, minkälaisia vaikutuksia esimerkiksi työrauhaan liittyvissä asioissa niillä tulee olemaan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppilashuollon olevan sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea (POPS, 2014). Laajemmassa kontekstissa olisikin mielenkiintoista tarkastella tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa yhteisölliseen oppilashuoltoon peruskoulussa. Vaikuttaako yhteisöllinen oppilashuolto esimerkiksi opettajien kokemukseen yksin jäämisestä. Ainakin Tabancalin (2016) mukaan koulun produktiivisuuden kannalta ja opetushenkilöstön suoritustason ylläpitämiseksi olisi tärkeää vaikuttaa siihen, että opettajat eivät jäisi yksin omassa työssään. Opettajien kokemukset ei-produktiivisesta toiminnasta peruskoulussa ja koulun yhteisöllinen oppilashuolto muodostuu täten mielenkiintoiseksi tutkimuskentäksi.

Ei-produktiivista ja produktiivista toimintaa peruskoulussa on tutkittu aiemmin opetushenkilökuntaan ja oppilaisiin liittyvänä ilmiönä. Se miten, jokainen yksilö tai yhteisö

rakentaa käsityksensä ja kokemuksensa kyseistä ilmiöstä taas rakentuu aikamme kulttuurista ja siinä vaikuttavista arvoista. Joka päivä peruskoulussa tulee opetushenkilökunnan eteen tilanteita, joissa intuitiivisesti tehdään valintoja omien opetus- ja kasvatustapojen toteuttamiseen liittyen. Näitä valintoja ohjaavat keskeisesti arvot. Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta (Purjo, 2014). Keskeisenä tehtävänä kasvatuksessa onkin arvotajunnan kehittäminen (Purjo, 2014). Hyvä jatkotutkimusaihe voisikin olla se, miten ihmisyyteen liitetyt ihanteet näkyvät opetushenkilökunnan kokemuksissa ei-produktiivisuuteen ja produktiivisuuteen liittyen. Jokainen kasvattaja ja opettaja kantaa kuitenkin jotakin ihannetta ihmisestä sisällään. Jokaisella opetuslalle hakeutuvalla henkilöllä on siis oletettavasti jokin sivistysprojekti mielessään hakeutuessaan kasvatus- ja opetuslalle. Se, miten opetushenkilökunta pohtii aineistossa ei-produktiivista toimintaa ja produktiivista toimintaa, heijastanee ainakin jossakin määrin myös niitä ihanteita, joita he subjektiivisesti kantavat sisällään.

Lähteet

Adelman M.A. & Székely M. (2017). An Overview of School Dropout in Central America: Unresolved Issues and New Challenges for Education Progress. *European Journal of Educational Research*. 6, 235–259.

Angus M., McDonald T., Ormond C., Rybarczyk R., Taylor A. & Winterton A. (2009). *The Pipeline Project: Trajectories of Classroom Behavior and Academic Progress. A study of student engagement with learning*. Edith Cowan University.

Altun Z. D. & Eyüpoğlu G. (2018). Investigating Views and Practices of Music Teachers' about Inclusive Education. *Journal of Education and Training Studies*. 6, 83–94. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11.3466>.

Anyi Einstein Moses. E. (2016). Stress Management and Teachers' Productivity in Cameroon: Lessons from Momo Division. *Journal of Education and Practice*. 7, 72–82.

Ashman, A. F. & Conway, R. N. F. (1997). An Introduction to cognitive education: Theory and applications. London: Routledge.

Conway, R. N. F. (2015). Behaviour support and management. Teoksessa A. Ashman & J. Elkins (toim.), *Education for inclusion and diversity*. (s.198–230). Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.

Daltio E., Gama J., França G., Prata D. & Veloso G. (2018). *The Potential use of smartphones and social networks in public schools: a case study in north of Brazil*. 14th International Conference Mobile Learning. (s.39–46)

Demir S. (2018). The Relationship between Psychological Capital and Stress, Anxiety, Burnout, Job Satisfaction, and Job Involvement. *Eurasian Journal of Educational Research*. 75, 137–153. doi: 10.14689/ejer.2018.75.8.

De Vaus, D.A. (2014). *Surveys in Social Research*. 6th edition. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York.

Doyle, W. & Ponder G. A. (1975). Classroom ecology: Some Concerns About a Neglected Dimension of Research on teaching. *Contemporary Education*. 3, 183–188.

Duncan G.J., Ludvig J. & Magnuson K.A. (2007). Reducing Poverty through Preschool Interventions. *The future of children*. 17(2), 143–60.

Eskola, J. & Suoranta, H. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. (2001) *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat*. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Etomes S.E. & Molua E.L. (2018). Strategies for Enhancing the Productivity of Secondary School Teachers in South West Region of Cameroon. *Journal of Education and Learning*. 8, 109–119.

Fejoh J. & Faniran V.L. (2016). Impact of In-Service Training and Staff Development on Workers' Job Performance and Optimal Productivity in Public Secondary Schools in Osun State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*. 7, 183–189.

Glaser, B.G. (2007). Doing Formal Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (eds.), *The Sage Handbook of Grounded Theory*. London: Sage. 97–113.

Hartmaan S.B., Nygaard Braae L.Q., Pedersen S., Khalid S. (2017). The Potentials of Using Cloud Computing in Schools: A Systematic Literature Review. 16, 190–202.

Hattie, J.A.C. (2003, October). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference*, 1-17. Melbourne, Australia. Noudettu osoitteesta: http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

Hawthorne C. (2017). Teachers' quantitative understanding of algebraic symbols: associated conceptual challenges and possible resolutions. *Mathematical Knowledge for Teaching*. 597–604. Furman University.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita.

Hitchcock C.H., Rao K., Chang C.C. & Yuen J.W.L. (2016). TeenACE for Science: Using Multimedia Tools and Scaffolds to Support Writing. *Rural Special Education Quarterly*. 35. <https://doi.org/10.1177/875687051603500203>

Hood, J. C. (2007). Orthodoxy vs. power: The defining traits of grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (s. 151–164). London: SAGE Publications.

Hoque M. S., Idrus R. M. & Islam Y. M. (2018). A Health-Check of Communicative Language Teaching (CLT) in Rural Primary Schools of Bangladesh. *English Language Teaching*. 11. 163–175. doi: 10.5539/elt.v11n7p163.

Hua Y., Lee D., Stansbery S. & McAfee J. (2014). The Effects of Assignment Format and Choice on Task Completion. *Journal of Education and Learning*. 3. 101–110. doi: doi:10.5539/jel.v3n1p101.

Ignell C., Davies P., Lundholm C. (2017). Understanding 'Price' and the Environment: Exploring Upper Secondary Students' Conceptual Development. *Journal of Social Science Education*. 16, 68–80.

Islahi F. & Nasrin. (2019). Exploring Teacher Attitude towards Information Technology with a Gender Perspective. *Contemporary Educational Technology* 10(1), 37–54.

Jankvist U. T. & Niss M. (2018). Counteracting Destructive Student Misconceptions of Mathematics. *Education Sciences*. doi: 10.3390/educsci8020053

Karatas K. & Kaya I. (2015). An Investigation of the Perceptions of School Administrators Towards the Roles and Duties of School Counselors. *Eurasian Journal of Educational Research, Issue 61*, 181–198.

Karhu A. (2018). *Check in, Check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>

Khan A. (2017). Perspectives of Public School Head Teachers about a Foreign Funded Capacity Development Program in Northern Pakistan. *Bulletin of Education and Research*. 39, 131–156.

Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). Reliabiliteetti. Luku 3.3.2. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 25.08.2019.)

Kraft, M.A. & Marinell, W.H. (2015). School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The Research Alliance for New York City Schools*. 1–42.

Kumalija, E., Yi, S. & Fatih, Y. (2018). Dynamic program visualization on android smartphones for novice java programmers. *14th International Conference Mobile Learning*. 173–177.

Külbahar, B. (2017). *The Relationship between Work Engagement and Organizational Trust: A Study of Elementary School Teachers in Turkey*. 5, 149–159. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.2052>

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Malak, M. S., Sharma, U. & Deppeler, J. M. (2017). Development of a scale for measuring teachers' attitudes toward students' inappropriate behaviour. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 1–20.

Marzano, R. & Marzano, J. S. 2003. The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.

Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African Journal of Education*. Vol. 27(3). 523–540.

Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. 1.painos. International Methelp.

Millet, C.M. & Kevelson, M. J. C. (2018). Doesn't Get Better With Age: Predicting Millennials' Disconnection. *Policy Information Report and ETS Research Report Series*. <https://doi.org/10.1002/ets2.12219>

Neely, S. R. & Diebold, J. (2016). Public Expenditures and the Production of Education. *Education Policy Analysis Archives*, 24(88). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2441>

O'Connor, J. (2018). The Impact of Job Satisfaction on the Turnover Intent of Executive Level Central Office Administrators in Texas Public School Districts: A Quantitative Study of Work Related Constructs. *Education Sciences*. 8, 1–13 doi: 10.3390/educsci8020069

OECD (2019), TALIS 2018 tutkimustulokset. *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Luettu 21.8. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Penttilä, J., Rintahaka, P. & Kaltiala-Heino, R. (2011). *Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriön merkitys lapsen ja nuoren tulevaisuudelle*. Duodecim, 127(14), 1433–1439

Perusopetuksen laatukriteerit. (2012). Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Luettu 18.9.2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>

POL 628/1998. Perusopetuslaki. Annettu 1.8.2014. Luettu 14.9.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

POPS, (2014). Oppilashuolto. Luettu 1.9.2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/432935>

Purjo, T. (2014). *Arvot ovat ihmisen toiminnan perusta*. Tampere University Press.

Rahayu, S., Ulfatin, N. Wiyono, B.B, Imron, A., Wajdi, M.B.N. (2018). The Professional Competency Teachers Mediate the Influence of Teacher Innovation and Emotional Intelligence on School Security. *Journal of Social Studies Education Research*. 9(2), 210–227.

Rast, F. O. (2010). Shaping New Models for Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*. 37, 5–18.

Raven, S.A. (2007). The Emergence of inclusion for students with disabilities in Ukraine. *International journal of special education*. 22, 32–38.

Rolle, R.A. (2016). *Reconceptualizing Educational Productivity for New South Wales Public Schools: An Empirical Application of Modified Quadriform Analytics*. 43(2), 8–18. doi: 10.4148/0146-9282.1025

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettu 23.08.2019 <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Salmela-Aro, K. Koulu stressaa nuoria yhä enemmän. Luettu 18.6.2019. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/02/25/koulu-stressaa-nuoria-entista-enemman>

Shamaki, E. B. (2015). Influence of Leadership Style on Teacher's Job Productivity in Public Secondary Schools in Taraba State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*. 6(10), 200–204.

Suleman, Q. & Hussain, I. (2018). Job Satisfaction among Secondary-School-Heads: A Gender Based-Comparative Study. *Education Sciences*. 8, 2–17 doi: 10.3390/educsci8010028

Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. & Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6).

Tabancali, E. (2016). The relationship between teachers' job satisfaction and loneliness at the workplace. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66. 263–280. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.15>

Turner P. (2015). Making connections. *Australian Senior Mathematics Journal*. Vol. 29, 51–61.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tzianakopoulou T. & Manesis N. (2018). Principals' Perceptions on the Notion of Organizational Culture: The Case of Greece. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2519-2529. doi: 10.13189/ujer.2018.061117

Vantaa.fi. *Koulun yhteisöllinen hyvinvointityö*. Luettu 1.9.2019. https://www.vantaa.fi/varhaiskasvatus_ja_koulutus/perusopetus/koululaisen_hyvinvointi_ja_terveys/koulun_yhteisollinen_hyvinvointityo

Veale, N.W. (2010). A Comparison between Collaborative and Authoritative Leadership Styles of Special Education Administrators. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 147–156.

Vogel, L. R. (2015). Values and context: Taiwan principal preparation and practice from an American perspective. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*. 7(2), 47–60.

Vostal, B. R., Lee D.L. & Miller, F. (2013). Effect of environmental stimulation on students demonstrating behaviors related to attention deficit/hyperactivity disorder: a review of the literature. *International journal of special education*. 28(3). 32–43.

Xu, Z., Özek, U. & Hansen, M. (2015). Teacher Performance Trajectories in High- and Lower-Poverty Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 458–477.

Liitteet

LIITE 1

Ennakkotehtävä syksy 2017

1. Pohdi syitäsi osallistua CICO (Check in, Check out)-koulutukseen?

Lopputehtävä syksy 2017

2. Palaa kirjoittamaasi ennakkotehtävään ja reflektoi vapaasti näin koulutuksen päättyessä. Kirjoita kokonaisiin lausein ja ajatuskokonaisuuksin. Aikaa on 15 minuuttia. TAI Reflektoi vapaasti koulutuksen antia omaan työhösi. Aikaa on 15 minuuttia. (jälkimmäinen kysymys niille, jotka eivät olleet palauttaneet ennakkotehtävää)

Ennakkotehtävä kevät 2018

1. Kirjoita syistä miksi päätit osallistua tähän koulutukseen?
2. Kerro minkälaisiin ongelmiin toivot saavasi ratkaisua?
3. Pohdi, mistä kyseiset ongelmat mielestäsi johtuvat?
4. Kerro miten olet pyrkinyt vaikuttamaan tilanteeseen ja pohdi minkälaisin lopputuloksin ja mikä lopputulokseen on vaikuttanut?

Lopputehtävä kevät 2018

5. Palaa kirjoittamaasi ennakkotehtävään ja reflektoi vapaasti näin koulutuksen päättyessä. Kirjoita kokonaisiin lausein ja ajatuskokonaisuuksin. Aikaa on 15 minuuttia. TAI Reflektoi vapaasti koulutuksen antia omaan työhösi. Aikaa on 15 minuuttia. (jälkimmäinen kysymys niille, jotka eivät olleet palauttaneet ennakkotehtävää)